Universität Potsdam

Dagmar Klose (Hrsg.)

Die Grundlegung der modernen Welt in der Antike

Lehrerhandreiche für den Geschichtsunterricht
nach neuem Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe II
Berlin-Brandenburg

Perspektiven historischen Denkens und Lernens | 3

Copyrighted material

Die Grundlegung der modernen Welt in der Antike

Copyrighted material

Copyrighted material

Perspektiven historischen Denkens und Lernens | 3

Die Grundlegung der modernen Welt in der Antike

Lehrerhandreiche für den Geschichtsunterricht
nach neuem Rahmenlehrplan für die
Sekundarstufe II Berlin-Brandenburg

Universitätsverlag Potsdam

Copyrighted material

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Universitätsverlag Potsdam 2008
http://info.ub.uni-potsdam.de/verlag.htm

Universitätsverlag Potsdam, Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam
Tel.: +49 (0)331 977 4623 / Fax: 4625
e-mail: ubpub@uni-potsdam.de

Die Schriftenreihe **Perspektiven historischen Denkens und Lernens** wird herausgegeben vom Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte des Historischen Instituts der Universität Potsdam.
Herausgeberin: Dagmar Klose

Das Manuskript ist urheberrechtlich geschützt.

Elektronisch veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam
URL http://pub.ub.uni-potsdam.de/volltexte/2008/1529/
URN urn:nbn:de:kobv:517-opus-15298
[http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-15298]

Zugleich gedruckt erschienen im Universitätsverlag Potsdam:
ISBN 978-3-939469-96-4

Copyrighted material

Inhaltsverzeichnis

Kapitel I 9

Viele Wege führen zur historischen Kompetenz

1 Ziele – Schlüsselvariable oder überflüssige Abstrakta 11

1.1 Deutungskompetenz – Deuten als Dekonstruktion und Konstruktion 14

1.2 Urteilskompetenz 16

1.3 Methoden- und Sachkompetenz 17

1.4 Das Problem der Erklärungen in historischen Darstellungen 32

2 Zur Niveaustufung historischer Kompetenz

2.1 Stufen historischer Deutungskompetenz 36

2.2 Stufen historischer Urteilskompetenz 39

Kapitel II 45

Verfassungen in Athen und der Römischen Republik – Ein Spiel zur historischen Erfahrung gesellschaftlicher Teilhabe in der Antike

1 Didaktisch-methodische Überlegungen

1.1 Zur Bedeutung des Themas 47

1.2 Das Potenzial zur Entwicklung des historischen Denkens 47

2 Sachinformation

2.1 Die Demokratie in der Polis Athen 50

2.2 Die Römische Republik 57

3 Verlaufsplanung

3.1 Geplanter Ablauf des Rollenspiels 61

3.2 Vorbereitungsphase 61

3.3 Materialvorschläge 62

3.4 Möglichkeiten der Binnendifferenzierung 63

3.5 Durchführungsphase 64

3.6 Auswertungsphase 65

4 Das Rollenspiel

4.1 Attische Demokratie 65

4.2 Römische Republik 76

Copyrighted material

Kapitel III 87

Herrschaftsstrukturen in der griechischen Antike am Beispiel Alexanders des Grossen

1 Didaktisch-methodische Überlegungen

1.1 Zur Bedeutung des Themas 89

1.2 Das Potenzial zur Entwicklung des historischen Denkens 90

1.3 Anregungen zur Entwicklung von Kompetenzen 90

2 Sachinformationen

2.1 Einführung 92

2.2 Vorgeschichte 93

2.3 Makedonien unter Alexander / Fortsetzung des Rachefeldzuges gegen die Perser 94

2.4 Alexanders Krieg gegen seinen Rivalen im Anspruch auf den persischen Königsthron 95

2.5 Alexander als Nachfolger der Achämeniden 96

2.6 Alexanders Umgang mit der Opposition 97

2.7 Griechenland nach Alexander 99

3 Aufgaben und Materialien; didaktisch-methodische Arrangements

3.1 Gruppenarbeit – Expertenrunde 100

3.2 Quellenarbeit 102

3.3 Handlungsorientierte Verfahren

3.3.1 Städtegründungen unter Alexander 120

3.3.2 Rollenübernahme und Gestaltung eines Dialogs 120

3.3.3 Im Museum 121

4 Literaturempfehlungen 125

Kapitel IV 127

Römische Expansionspolitik im 2. Jh. v. Chr.

1 Didaktisch-methodische Überlegungen

1.1 Zur Bedeutung des Themas 129

1.2 Das Potenzial zur Entwicklung des historischen Denkens 131

1.3 Anregungen zur Entwicklung von Kompetenzen 131

2 Sachinformationen

2.1 Der Aufstieg Roms – Expansion in Italien und im Mittelmeerraum 133

2.2 Antike Autoren und Quellenlage 145

3 Materialien und Aufgaben

3.1 Der Aufstieg Roms – Ereignisse und Beweggründe 147

3.2 Perzeption der Expansion – Gibt es einen gerechten Krieg?

3.2.1 Römische Sicht 151

3.2.2 Karthagische Sicht 155

Copyrighted material

3.3 Die Römer: Wohltäter für die Provinzen? 158
3.4 Die Ablehnung der römischen Herrschaft in den griechischen Stadtstaaten 168

Kapitel V 173

Von der Römischen Republik zum Kaiserreich

1 Didaktisch-methodische Überlegungen
1.1 Zur Bedeutung des Themas 175
1.2 Das Potenzial zur Entwicklung des historischen Denkens 175
1.3 Anregungen zur Entwicklung von Kompetenzen 176
2 Sachinformationen
2.1 Vom Ende der Republik zum Prinzipat 178
2.2 Repräsentation Augustus' auf Münzen 188
2.3 Exkurs: Wo finde ich passendes Materiai? 196
3 Aufgaben und Materialien
3.1 Augustus in verschiedenen Perspektiven
3.1.1 Schwerpunkt (1): Von der Republik zum Prinzipat 205
3.1.2 Schwerpunkt (2): Augustus auf Münzen 209

Kapitel VI 215

Geschichts- und Erinnerungskultur in der (späten) Römischen Republik

1 Didaktisch-methodische Überlegungen
1.1 Zur Bedeutung des Themas 217
1.2 Das Potenzial zur Entwicklung des historischen Denkens 217
1.3 Anregungen zur Entwicklung von Kompetenzen 218
2 Sachinformationen zum Gegenstand Geschichts- und Erinnerungskultur
2.1 Geschichts- und Erinnerungskultur im Allgemeinen – ein Exkurs in die Gegenwart 221
2.2 Zur konkreten Geschichts- und Erinnerungskultur während der Römischen Republik 224
3 Aufgaben und Materialien
3.1 Initialreferat zum Thema „Die Erinnerungskultur im Rom der mittleren und späten Republik" 233
3.2 Tafelbild 237
3.3 Bildmaterialien mit Informationskästen (ehemalige DM-Banknoten & DM-Münzen) 238

Copyrighted material

Kapitel VII 241

ALEXANDER DER GROSSE IM FILM

1 Didaktisch-methodische Überlegungen

1.1 Zur Bedeutung des Themas 243

1.2 Das Potenzial zur Entwicklung des historischen Denkens 245

1.3 Anregungen zur Entwicklung von Kompetenzen 247

2 Sachinformationen

2.1 Filmgattungen 248

2.2 Zum Film „Alexander" 249

3 Aufgaben und Materialien

3.1 Zum Einstieg mit provokanten Zitaten 249

3.2 Ausgewählte Szenen mit Arbeitsvorschlägen 251

3.3 Themenvorschläge zur Bearbeitung im Unterricht 252

3.4 Fehler im Film 253

3.5 Filmprotokoll 254

3.6 Zu den Quellentexten 254

4 Filmkritiken

4.1 Zur Homosexualität in der Antike 255

4.2 Alexander als Eroberer 257

5 Quellen und Literatur 264

Kapitel VIII 267

UMWELTVERHALTEN IM ALTERTUM

1 Didaktisch-methodische Überlegungen

1.1 Zur Bedeutung des Themas 269

1.2 Das Potenzial zur Entwicklung des historischen Denkens 270

1.3 Anregungen zur Entwicklung von Kompetenzen 271

2 Sachinformationen

2.1 Zum Naturverständnis in der Antike 274

2.2 Der Widerspruch zwischen traditionellem römischen Naturverständnis und realer Umweltzerstörung 276

3 Aufgaben und Materialien

3.1 Umweltzerstörung am Beispiel antiker Kriegsführung 278

3.2 Empfehlung zur Einbeziehung aktueller Materialien zum Thema 282

EPILOG – IN VINO VERITAS 285

Copyrighted material

Kapitel I

Viele Wege führen zur historischen Kompetenz

Dagmar Klose
Bettina Nolde

Copyrighted material

Copyrighted material

1 Ziele – Schlüsselvariable oder überflüssige Abstrakta?

Ziele sind in allen neueren Rahmenlehrplänen der Länder Brandenburg und Berlin dem Kompetenzansatz verpflichtet. Das Lehnwort „Kompetenz" wird in der Gesellschaft vor allem dann benutzt, wenn der Sachverstand bzw. die Zuständigkeit einer Person besonders hervorgehoben werden sollen. Wenn wir eine Person als kompetent einschätzen, dann vertrauen wir auf deren Souveränität und sachlich angemessene Handlungsqualität auch in Situationen, in denen Transferleistungen erbracht werden müssen, die also „neu" sind. Wir grenzen diese Wertung gegenüber lediglich Angelerntem und nicht Verfügbarem ab ganz gleich, ob es sich eher um die Wissens- oder die Methodenkomponente handelt.

Dass dieser Ansatz Einzug in Lehr-Lern-Konzepte gefunden hat, ist folglich in höchstem Maße begrüßenswert. Eingebettet in Entwicklungskonzepte und –aufgaben stehen im Zentrum ganz allgemein Ressourcen (Wissen, Werkzeuge, Strategien…) zur Bewältigung von Lebens- und Entwicklungsaufgaben in einem lebenslangen (Lern-) Prozess. Damit grenzt sich der Kompetenzansatz eindeutig von einem engen an Vermittlung gebundenen Wissensbegriff ab; er schließt dagegen systematisches, situatives, kategoriales, kumulatives, selbst reguliertes und anschlussfähiges Lernen ein.

Diese Bewegung findet durchaus keinen ungeteilten Zuspruch, sondern ist auch von Skepsis begleitet. In der Praxis werden diesbezügliche Darstellungen in den Rahmenlehrplänen gern überlesen, während die in den Themenfeldern ausgewiesenen Inhalte größere Aufmerksamkeit finden. Doch die Hinwendung von der Stoffvermittlung zum Lernen der Schüler ist nicht nur eine kosmetische Geste, sondern eine sehr grundsätzliche Veränderung des Lehr-Lern-Konzepts, weg von einer lediglich reproduktiven zu einer konstruktiven Lernauffassung.

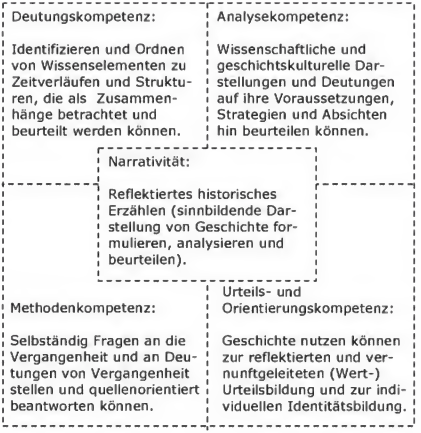
Reproduktive Lernauffassung	Konstruktive Lernauffassung
Historische Informationen in die Köpfe „kopieren" und möglichst adäquat wiedergeben lassen	In Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand Kompetenzen entwickeln

[copyrighted material]

Die Ordnungssysteme in den Rahmenlehrplänen sind nicht einheitlich. Während die ersten Konzeptionen (Sekundarstufe I, Brandenburg, Grundschule Berlin und Brandenburg) unter einem gemeinsamen erziehungswissenschaftlichen Dach Sach-, Methoden-, soziale und personale Kompetenz fachspezifisch beschreiben, haben sich jüngere Entwicklungen (Sekundarstufe I Berlin und Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg für die Gymnasiale Oberstufe) für eine geschichtstheoretische Interpretation des Kompetenzansatzes entschieden. Gemeinsam ist beiden Konzepten, dass sie sich an konstruktivistischen Lehr-Lern-Konzepten für das Fach Geschichte orientieren, die für die Entwicklung historischen Denkens und Lernens fruchtbare Rahmenbedingungen bieten. Es soll hier nicht beurteilt werden, inwiefern für die Sekundarstufe I das brandenburgische allgemeindidaktische Konzept mit seinen nachfolgenden fachspezifischen „Deklinationen" der Allgemeinbildung förderlicher sei als die frühe geschichtstheoretische Interpretation des Berliner Plans, zumal die inhaltlichen Differenzierungen sich eher als marginal erweisen.
Angesichts erlebter Enttäuschungen im Zusammenhang mit einer Hypertrophierung operationalisierter Lernziele in den 70er Jahren findet man durchaus Skepsis vor, ob die Neuerungen nun wirklich einen Hebel darstellen, historisches Denken im Kontext der in den Rahmenlehrplänen ausgewiesenen hohen Ansprüche zu realisieren. Unsere Ausgangsthese lautet: Der Plan enthält durchaus Ansätze, die geeignet sind, die abstrakten Kategorien Geschichtsbewusstsein und historisches Denken im Kontext von Geschichtskultur(en) und Kommunikation mit gegenständlichen und prozessualen Komponenten zu verbinden. So stimmen allein die Rahmenbedingungen optimistisch, eine historische Kompetenz aufzubauen, die es jungen Menschen ermöglicht, an den Prozessen historischer Erinnerung – über die Schule hinaus – in der Gesellschaft lebenslang konstruktiv und kritisch teil zu haben sowie die eigene Geschichtlichkeit darin einzubinden. Diese Kompetenz schließt ein, wesentliche Werkzeuge historischen Denkens und Darstellens zu erwerben und zu gebrauchen. Auf eben diese zentrale Anforderung richtet der Zielbereich im Rahmenlehrplan für die Gymnasiale Oberstufe sein Hauptaugenmerk.
Die Abbildung auf der folgenden Seite zeigt das Zielkonzept des RLP Berlin-Brandenburg.[1]

[1] Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.): Rahmenlehrplan für die Gymnasiale Oberstufe. Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasium. Geschichte. Berlin: Oktoberdruck AG, 2006, S. 11. Nachfolgend zitiert als RLP GOST 2006

Copyrighted material



Die zentrale Kategorie der Narrativität (des reflektierten historischen Erzählens) bedarf zunächst einer Erläuterung. Wie ist der Zusammenhang von Geschichtsbewusstsein, historischem Denken und Narrativität zu erklären? Veranschaulichen wir ihn in drei Säulen:

Identitäts- und Sozialisationskonzept der Person	**Geschichtskonzept /Geschichtskultur der Gesellschaft, Geschichtsunterricht in der Schule**	**Erzählkonzept der Person**
Kognitiv-affektives Bezugssystem	Dimensionen der Geschichte	Individuelles Sinnbildungskonzept
Soziale Perspektive/moralisches Urteil (historisches) Erfahrungswissen	Aspekte der Geschichtskultur Inhaltsauswahl und –verknüpfung	Bedeutungszuweisungen Kohärenzen, Brüche Erzählstruktur Form

Copyrighted material

Historische Erkenntnis ist eine individuelle Leistung des Rekonstruierens, Dekonstruierens und Konstruierens gemäß der Anforderungen, die von gesellschaftlichen, fachlichen und pädagogischen Erwartungen bestimmt werden. Säule 2 (mittig) skizziert die historisch-inhaltliche Substanz; Säule 1 (links) verweist auf die Rolle der individuellen psychischen Struktur als Basisstation aller Prozesse, die mit der Wahrnehmung und Verarbeitung dieses Angebots verbunden sind; d. h. es wird durch diese gefiltert und verarbeitet; Säule 3 schließlich (rechts) erfasst die individuelle Erkenntnis in ihrer materialen, d.h. sprachlichen Form. Nur in dieser sprachlichen Existenzform (die auch Visualisierungen enthalten kann/soll) entäußern sich historische Erkenntnis, Geschichtsbewusstsein, historisches Denken und Sinnbildungsprozess als kohärenter Prozess.
Neben der Narrativität verdienen insbesondere die bislang im Geschichtsunterricht kaum gebräuchlichen Kategorien der Deutungs- und Urteilskompetenz eine eingehendere Betrachtung. Über die inhaltliche Verständigung und Rückführung auf die „Wurzeln" hinaus ist vor allem zu prüfen, inwieweit die abstrakten Anforderungen zu historisieren sind. D. h. es muss möglich sein, die Kompetenzen einerseits in Form von Lehr- und Lernzielen zu konkretisieren und andererseits in Gestalt von Aufgaben unterrichtspraktisch zu realisieren. Dazu soll später die Probe aufs Exempel durchgeführt werden.
Die für den Konstruktivismus charakteristische Trias von Dekonstruktion, Konstruktion und Rekonstruktion ist Grundlage der Erörterung.

1.1 Deutungskompetenz – Deuten als Dekonstruktion und Konstruktion

Die zu entwickelnde Deutungskompetenz wird im Rahmenlehrplan wie folgt beschrieben:
„Die Deutungskompetenz wird entwickelt, indem Fachwissen angeeignet wird und dadurch Vergangenheit deutend rekonstruiert wird. Über die Interpretation von (schriftlichen, mündlichen, visuellen, gegenständlichen, multimedialen) Quellen, von Lehr- und Sachbüchern oder von wissenschaftlichen Darstellungen werden historische Ereignisse, Prozesse und Strukturen in Zusammenhänge gebracht, erklärt und beurteilt. Die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler auf dieser Ebene zeigt sich dabei auch in der Fähigkeit, die Deutungen (Narrationen) anderer sachangemessen und reflektiert darzustellen."[2]
Im Schaubild wird unter Deutungskompetenz ausgewiesen:

[2] Ebd., S. 12

Copyrighted material

„Deutungskompetenz: Identifizieren und Ordnen von Wissenselementen zu Zeitverläufen und Strukturen, die als Zusammenhänge betrachtet und beurteilt werden können"[3]

Vergleicht man beide Aussagen des Rahmenlehrplans, so fällt auf, dass diese durchaus Nuancierungen enthalten, die auf unterschiedliche disziplinäre Zusammenhänge verweisen: Im ersten Fall werden charakteristische Arbeitsweisen des Historikers zusammengefasst und für Schüler ohne didaktische Bearbeitung reflektiert. Im zweiten Fall dominiert eine diskursanalytische und lernpsychologische Perspektive. Beides gilt es im Unterricht zusammenzufügen. Es handelt sich dabei gerade um die Schnittstelle, wie aus der Bearbeitung des fachlichen Gegenstandes historisches Wissen in der ihm eigenen Qualität entstehen kann und wie historisches Denken die Entstehung von Wissen bewirkt, sich daran entfaltet und weiter qualifiziert.

Die komplexen Operationen der Rekonstruktion, Dekonstruktion und Konstruktion, wie sie in der Deutungskompetenz enthalten sind, sollen nun eingehender im Zusammenhang mit dem unterrichtlichen Erkenntnisprozess betrachtet werden.

Wenn Lernende einer historischen Frage nachgehen, so werden sie zunächst bemüht sein, den erforderlichen historischen Kontext zu rekonstruieren, um sich ein „Bild von der Geschichte" machen zu können. Analytisch-synthetische Operationen sind hier vonnöten, die in einem unterschiedlichen Maße mit medienkritischen Reflexionen versehen sind. Sicherlich wäre eine damit verbundene Dekonstruktion wünschenswert. Da wir unter Dekonstruktion jedoch das „Zerlegen" bis Verwerfen überlieferter historischer Konstrukte durch neue Sichtweisen und Materialien verstehen und sie in ihrer Komplexität auch abgrenzen von der Analysekompetenz (die ihr immanent ist), sollte der Erwartungshorizont in dieser Hinsicht realistisch gefasst sein. Einen großen Teil ihrer geistigen Anstrengung verwenden Schüler auf die Erschließung der jeweiligen Inhalte und deren Zusammenfügen zu einem Zusammenhang gemäß der Ausgangsfrage. In diesen Akt der Rekonstruktion gehen die Deutungen – d.h. immer auch Bedeutungszuweisungen und Urteile der Verfasser – weitgehend unreflektiert ein. Es ist folglich davon auszugehen, dass beim Rekonstruieren des historischen Sachverhalts möglichst kohärente Darstellungen bevorzugt werden, um das Lernziel nach ökonomischen Prinzipien effektiv zu erreichen. Dazu zwingt auch die in der Regel knapp bemessene Unterrichtszeit.

Wird nun von den Schülern eine Darstellung zu einer Frage verlangt, entsteht im Prozess des Narrativierens auf der Grundlage dieser Rekonstruktionsleistungen eine eigene Konstruktion von Geschichte, die ein breites Spektrum zwischen den

[3] Ebd., S. 11

Copyrighted material

Polen Rekonstruktion und Konstruktion aufweisen kann. Wie weit der Konsens zwischen wissenschaftlich nachvollziehbarer Rekonstruktion und eigener Konstruktion gefasst sein darf, ist ein Problem, das von erheblicher Bedeutung für die Evaluation des Lernens und Leistens ist. An dieser Stelle muss daher schon darauf verwiesen werden, dass man den Schülern Instrumente/Werkzeuge zur Verfügung stellen muss, die sie diese Operationen regelgeleitet durchführen lassen.
Die Dekonstruktion schließlich ist ein gleichermaßen anspruchsvolles wie interessantes Verfahren, das die Schüler untersuchen lässt, wie ein historisches Konstrukt entsteht und wodurch es verändert wird. Wenn Schüler lernen, historische Darstellungen zu dekonstruieren, sind sie kompetent, sich mit Geschichte in den verschiedensten Darstellungen kritisch auseinander zu setzen und eigenständig zu deuten. Dies schließt die Option ein, nicht nur die Geschichtskonstruktionen anderer kritisch zu hinterfragen, sondern auch die eigenen Konstruktionen von Geschichte zu reflektieren.

1.2 Urteilskompetenz

Während die Deutungskompetenz neben den beschriebenen Operationen vor allem auf eine Bedeutungszuweisung historischer Sachverhalte zielt und eine ausgeprägte dekonstruktive Komponente aufweist, ist die Urteils- (und Orientierungs-) kompetenz neben dem gegenständlich-fachlichen Bezug durch eine enge Bindung an das urteilende Individuum charakterisiert. Urteilskompetenz betont also gerade die subjektive Seite des Erkenntnisprozesses und die Wertgebundenheit historischen Wissens (s. Säule 1). Die enge Verbindung zur Orientierungskompetenz verweist auf die wünschenswerte Verknüpfung von Geschichte und Lebenswelt und postuliert Optimismus hinsichtlich der lebenspraktischen Funktion der Historie, ein Zusammenhang, der keinesfalls linear zu verstehen ist, sondern durch vielfältige Faktoren gebrochen wird. Die subjektive Urteilsfähigkeit ist nicht nur vom Differenziertheitsgrad des fachlichen Wissens, sondern gleichermaßen von der Persönlichkeitsstruktur, dem Identitätsbewusstsein, der Sozialisation, individuellen Erinnerungsprozessen, Sprachverwendung u.a.m. abhängig. Gerade emotional besetzte Erinnerungen können die Urteile Jugendlicher stark beeinflussen. Es ist demzufolge die von Jeismann eingeführte Differenzierung von Sach- und Werturteil auch den Schülern bewusst zu machen.
Dieser kurze Exkurs soll genügen, um zu verdeutlichen, dass die Logik des Schaubildes diskussionswürdig ist.

Copyrighted material

1.3 Methoden- und Sachkompetenz

So sehr die Profilierung und Gewichtung der methodischen Komponente zu begrüßen ist angesichts des Nachholebedarfs in diesem Bereich, so wenig darf die Waagschale nun zur anderen Seite neigen, was mit einer Unterschätzung der inhaltlichen Komponente verbunden wäre. Die operationale Seite, wie sie als Analyse-, Deutungs-, Urteils- und Orientierungskompetenz im Rahmenlehrplan ausgewiesen wird, wäre ohne Wissenssubstanz in der nachfolgend beschriebenen Qualität gegenstandslos.

Neben der notwendigen Hierarchisierung im Kompetenzbereich erscheint es nicht angemessen und für die Effektivität historischer Bildung in der Schule nicht hinnehmbar, dass die historische Sachkompetenz quasi unter der Methodenkompetenz verschwindet. Dies würde möglicherweise dem Niveau eines Graduiertenkollegs gut zu Gesicht stehen; für die allgemein bildende Schule wäre es ein Defizit an fachlicher Substanz. Dieser Gefahr, die dem radikalen Konstruktivismus durchaus eigen ist, sollte entschieden begegnet werden

Es ist daher keineswegs nebensächlich, wie die Formulierung „Die wissensbasierte Kompetenzentwicklung historischen Denkens und Erzählens..." im Schaubild zu den Kompetenzen repräsentiert ist.

Sach- und Methodenkompetenz bilden eine Einheit, deren Effektivität im Zusammenspiel gerade vom Niveau beider Kompetenzbereiche abhängt.

Abb.: Übersicht zu den Zielen

Methodenkompetenz	**Sachkompetenz**
Analysekompetenz ◆ Quellen und Darstellungen fach- und mediengerecht erschließen: Material dirigiert Methoden der historischen Erkenntnis – vorrangig Rekonstruktion	**Historisches Sachwissen:** historische Vorstellungen, Fakten, Begriffe, Zusammenhänge, Entwicklungslinien...
Urteils- und Orientierungs-kompetenz ◆ wertbeladene historische Zeugnisse und Darstellungen auf ihre Voraussetzungen und Absichten befragen und selbst zu einem Urteil gelangen, eine eigne Wertzumessung	**Epistemisches Wissen:** Operationen des historischen Erkenntnis-, Deutungs- und Urteilsprozesses **Historische Denkformen:** Multiperspektivität, Kontroversität, Mehrdimensionalität, Fremdverstehen... **Erklärungswissen:** Theorien und

Copyrighted material

vornehmen: Differenzierung zwischen Sach- und Werturteil – vorrangig Konstruktion	Modelle, auch aus anderen Wissenschaftsdisziplinen
Deutungskompetenz ◆ Zusammenfügen von historischen Wissenselenenten zu einem historischen Kontext gemäß der erkenntnisleitenden Frage; damit sind immer Bedeutungszuweisungen und Sinnbildungen verknüpft.	**Medienspezifisches Wissen** **Narratives Wissen:** Spektrum historischer Darstellungsformen und Erklärungsweisen
Narrative Kompetenz als Ausdruck individuellen historischen Denkens und Darstellens	

Historisches Sachwissen bleibt wie in den Stufen vorher Basis/Ausgang und Ziel des Erkenntnisprozesses. In der Sekundarstufe II findet neben dem allgemein höheren Niveau zudem eine inhaltliche Erweiterung statt: es werden nun auch Erinnerungskultur(en), Geschichtsbilder, geschichtspolitische Argumentationen, mentale Dispositionen, geschichtskulturelle Inszenierungen und rezeptionsgeschichtliche Aspekte Gegenstand des Unterrichts. Diese inhaltlichen Erweiterungen sind nicht nur den reifen Lernvoraussetzungen der Schüler dieser Stufe geschuldet, sondern stellen eine erfreuliche (zeitlich kurze) Reaktion auf neuere Strömungen in der Geschichtswissenschaft dar: Aspekte der Erinnerungskultur wurden erst in den 90er Jahren wieder belebt, angeregt vor allem von Publikationen wie die von Jan und Aleida Assmann zum kulturellen Gedächtnis oder von Paul Zanker, um nur einige herauszugreifen. In den Kinderschuhen steckt auch die Arbeit an einer solchen fundamentalen Kompetenz, wie es das Fremdverstehen gerade für den Geschichtsunterricht darstellt. Diese in gewissem Sinne revolutionierenden Neuerungen, die die Geschichtsdidaktik freudig aufgreift, führen im Zusammenhang mit vielen anderen Faktoren wie z.B. der Historischen Bildkunde, differenzierten didaktischen Strukturierungsprinzipien und thematischen Zugängen zur Geschichte zu einer recht gravierend veränderten didaktisch-inhaltlichen Landkarte der neuen Rahmenlehrpläne.

Wir fassen wichtige Elemente dieser Innovationen unter der Kategorie des **epistemischen Wissens** zusammen. Damit ist quasi die innere Seite der

Copyrighted material

Geschichtswissenschaft gemeint, deren Erkenntnisweisen, die schließlich zu der Qualität von historischer Kompetenz führen, wie wir sie anstreben. Die nachfolgende Darstellung hat Übersichtscharakter, um im Zusammenhang zu informieren. Zugleich soll darauf verwiesen werden, dass zu jedem Begriff ausführliche eigene Lektüre durchaus lohnenswert wäre.

Abb.: Operationen des historischen Erkenntnisprozesses in der Sekundarstufe II

Formulieren der historischen Frage – Materialrecherche

Rekonstruktion des historischen Sachverhalts

Analytik, Deutung, Urteil – weitgehend interner Verlauf

Präsentation/Darstellung/Narratio des Sachverhalts gemäß der Ausgangsfrage

Ggf. Metakognition

DEKONSTRUKTION

KONSTRUKTION

Entscheidende Veränderungen im Grundmodell zum Erkenntnisprozess sind der bewusste Gebrauch der Kategorien, wenn Schüler historische Erkenntnisse gewinnen. Es sollten ihnen die Operationen der Konstruktion und Dekonstruktion als begleitende Faktoren in diesem Prozess verständlich sein.

Historische Denkformen[4]

Multiperspektivität
Untersuchung eines historischen Sachverhalts in Wahrnehmung, Deutung und Urteil unterschiedlicher Zeitgenossen
- ► Verweis auf die Perspektivität von Quellen
- ► Verweis auf die Objektivierung der historischen Darstellung in zeitlicher Distanz

[4] Im Methodenhandbuch der Geschichtsdidaktik wird in diesem Zusammenhang von Prinzipien gesprochen. Vgl. Mayer, Ulrich u.a. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Forum historisches Lernen. Wochenschau Geschichte. Schwalbach/Ts. 2004

Copyrighted material

Kontroversität/Kontrastivität

Untersuchung eines historischen Sachverhalts in Wahrnehmung, Deutung und Urteil unterschiedlicher Historiker

► Verweis auf Einflussfaktoren historischer Erkenntnis

► Verweis auf Analyse-, Deutungs- und Urteilskompetenz der Schüler

Mehrdimensionalität

Potenzial der Geschichtswissenschaft, differenziert nach unterschiedlichen Forschungsansätzen

Hauptrichtungen und Untersuchungsaspekte:

Politik- und Verfassungsgeschichte

- historische Ereignisse
- Bedingungen, unter denen kollektive Entscheidungen hervorgebracht und durchgesetzt werden
- Machtverhältnisse
- Politik/Verfassung – wichtige Strukturen sozialer Ordnung

Sozialgeschichte/Historische Sozialwissenschaft

- Politökonomischer Ansatz zur Erklärung politischen Handelns
- Politisch-soziologischer Ansatz zur Erklärung des politischen Verhaltens/der politischen Organisation sozialer Gruppen
- Geschichte sozialer Gruppen
- Soziales Handeln und Verhalten

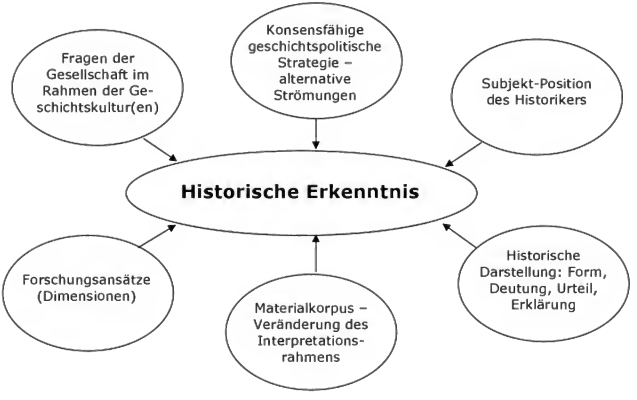
(Neue) Kulturgeschichte

- Menschliche Grunderfahrungen in der Geschichte
- Familie, Geschlecht, Lebensphasen
- Religion/Religiosität
- Arbeit, Konflikt
- Raum und Zeit, Umwelt
- Begegnung mit dem Fremden
- Körper, Innenleben, Ernährung
- Einstellung zum Ich und zum Wir
- Geschichtskultur, Rezeptionsgeschichte

(copyrighted material)

Fremdverstehen als Doppelbewegung von Verstehen und Erklären	
Verstehen	**Erklären**
Ergründet den Bereich des Menschlichen, Individuellen, Singulären	Ergründet das Problem historischer Kausalität
Im Zentrum steht die Sicht einzelner Individuen: Frage nach deren Intentionen, nach den Motiven des Handelns und Verhaltens.	Im Zentrum stehen die Dimensionen historischer Sachverhalte in ihrer Schichtung/Verknüpfung.
Sicht auf die Innenseite menschlichen Handelns	Kausales Herleiten/Konstruieren einer Außenwelt (historischer Kontext)
Enger Zusammenhang von Erkenntnissubjekt und – objekt	Der „forschende, kalte Blick" auf das Erkenntnisobjekt
Teilnehmerperspektive	Beobachterperspektive

Abb.: Faktorenmodell historischer Erkenntnis



Copyrighted material

Dieses Modell kann Schülern helfen, kontroverse Darstellungen von Historikern aufzuklären, eine Anforderung, die gerade im Abitur relevant wird, aber auch generell für die Orientierung in der Lebenspraxis wichtig ist.

Abb.: Erinnerungskultur[5]

	Kommunikatives Gedächtnis	Kulturelles Gedächtnis
Träger	Zeitzeugen einer Erinnerungsgemeinschaft	Spezialisierte Funktionsträger wie Museen. Gedenkstätten, Historiker...
Inhalt	Geschichtserfahrungen im Rahmen individueller Biographien	Sinnhafte bzw. sinnstiftende historische Kontinuitäten und Brüche (Vgl. z.B. historische Würdigungen bei Jubiläen 850 Jahre Mark Brandenburg)
Formen	Entstehend in alltäglicher Kommunikation und Interaktion	Sinnstiftung durch zeremonielle Kommunikation, Feste, Riten...
Medien	Lebendige Erinnerung (Zeitzeugenbericht, Interview, Gespräche...)	Dingliche Objektivationen, Symbole, Inszenierungen in Wort, Tanz und Bild...
Zeitstruktur	80 – 100 Jahre	Vergangenheit vom Ursprung an

Exemplifizierung anhand von Geschichtsdarstellungen

Bereits mit der Erkenntnis leitenden Frage (soweit diese erkennbar ist), der Selektion von Tatsachen und deren Verknüpfen nimmt der Historiker eine bestimmte Deutung vor, die auch mit Urteilen verbunden ist. Da dies in der Regel methodisch nicht expliziert wird, eröffnet sich für Schüler ein recht kompliziertes und sensibles Untersuchungsfeld.

Das vorgestellte Instrumentarium soll einmal am Beispiel in der Zusammenschau und skizzenhaft konkretisiert werden. Probater Anlass ist das Jubiläum „850 Jahre Mark Brandenburg". Die Thematik verbindet in der Region ansässige

[5] Die Übersicht fußt in leicht veränderter Fassung auf Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. München 1997, S. 56.

Copyrighted material

Forschungen ebenso wie Geschichtsdarstellungen zur Landesgeschichte mit dem Ansatz der historischen Erinnerung. Da die Redaktion der Universitätszeitschrift „Portal" offensichtlich den Umfang der Beiträge limitiert hatte, kann man auf relativ knapper Textbasis prüfen, inwieweit sich die Stichworte zum epistemischen Wissen als hilfreich für die Entwicklung historischer Kompetenz erweisen.
Zunächst die Texte:[6]

Heinz-Dieter Heimann:
Erinnerungs-Neuland
Historische Jubiläen und die Aktualität der Mediävistik

Historische Jubiläen polarisieren – so auch die Erinnerung an die „Gründung" der Mark Brandenburg 1157. Sie reklamieren eine bestimmte Vergangenheit als spezifische Form der Inszenierung von Erinnerung und bedienen ein kollektives Gedächtnis; sie stiften soziale Kohärenzen. Immanent problematisch sind jedoch die Ansprüche einer Erinnerungs- oder Vergessenheitspolitik, die Geschichtswissenschaft als „Kampf um das Gedächtnis" ausgemacht hat. Indem historische Jubiläen bestimmt Ereignisse als erinnerungswürdig reklamieren, ordnen sie Geschichte neu und verändern das Geschichtsverständnis.
Erinnern wir geschichtspolitisch diesjährig zu unrecht an „850 Jahre Mark Brandenburg"? War es unlängst keineswegs selbstverständlich, sich positiv auf die mittelalterlichen Voraussetzungen der Entstehung der Mark Brandenburg und die kulturellen Prägungen aus den Akkulturationsvorgängen des Mittelalters zu beziehen, so zeigt sich heute an „1157-2007" der zu respektierende Anspruch allseits unverkrampfter Aneignung ehedem vorenthaltener Erinnerung und historischer Identitätsbildung. Was für manche Zeitgenossen irritierend in die Gegenwart hineinragt, fordert jedoch ein zeitgemäßes Mittelalter- und Herkunftsverständnis heraus. „Fontane und die Zisterzienser" hieß das Motto, mit dem schon 1996 von wirtschaftspolitischer (!) Seite die touristische Erschließung des Landes voranzutreiben versucht wurde. 1998 macht genau dieses Motto als Kulturland-Leitmotiv Karriere. Popularisiert in historisierenden Bildmotiven wurden Fontane und die Zisterzienser zum Ausweis eines Spannungsverhältnisses von Geschichtsbewusstsein und Identität; Fontanes romantischer Blick auf die Ruinen der Klöster Lehnin und Chorin wirkt bis heute nach. Im Grußwort zu einer Tagung formuliert der damalige Ministerpräsident Manfred Stolpe: „Die Zisterzienser, die im Mittelalter Brandenburg nach Europa

[6] Die Texte sind der Universitätszeitschrift „Portal" entnommen. Portal. Die Potsdamer Universitätszeitung. Juli-September 2007, S. 13-24

Copyrighted material

brachten, verbinden uns noch heute mit der Welt." Landeskulturpolitisches Selbstverständnis und mittelalterliche Zisterziensergeschichte finden sich verbunden, verlängert um die heutige Europaidee. Davon abgesehen, dass mit Sicherheit nicht diese Idee die Zisterzienser auf ihren Weg in die Mark geführt hat, stellt sich die Frage: War die mittelalterliche Mark ein „Zisterzienserland"? Die historische Mediävistik ist gefordert, dieses Geschichtsbild kritisch zu durchleuchten. Entgegen verbreiteter Meinung profilieren nicht Klöster wie Lehnin, Chorin oder Zinna die mittelalterliche Klosterlandschaft der Mark Brandenburg. Diese Vorstellung ist ein Ergebnis ihrer begrenzten denkmalpflegerischen Wiederaneignung seit dem 19. Jahrhundert. Das jüngst vorgelegte „Brandenburgische Klosterbuch" zeigt demgegenüber in Beiträgen zu mehr als 100 Klöstern, Stiften und Kommenden die Vielfalt der mittelalterlichen religiösen Gemeinschaften; in ihrer Verteilung erkennt man ein ganz anderes Gesicht der historischen Landschaften und Entwicklungen. Danach ist die Mark Brandenburg im Mittealter kein „Zisterzienserland": Den fünf Klöstern der Zisterzienser standen 15 Häuser der Zisterzienserinnen gegenüber, und mit 36 Konventen der Bettelorden (zum Beispiel Franziskaner, Dominikaner) war Brandenburg statistisch eher ein „Bettelordensland". In der geringen Ausstattung der Klöster wird deutlich: Brandenburg war ein armes Land. Dennoch trugen in erster Linie Klöster den Akkulturationsprozess der Mark von einer paganen Enklave zum selbstbewussten Teil des christlichen Europa. In dieser neuen Kulturlandschaft bildeten Klöster wie Städte neue zentrale Orte und Kohärenzen. Ein unverstellter Blick auf die brandenburgische Klosterlandschaft vermag also die Erinnerungskultur neu zu ordnen.

Die Reformation beendete die Vielfalt religiöser Gemeinschaften bis auf wenige Ausnahmen, so zum Beispiel das evangelische Damenstift Heiligengrabe. Noch bezeichnender ist: Die Konvente der Bettelorden sind in der Topographie der märkischen Städte heute nahezu völlig verschwunden und müssen als geistige Erinnerungsorte neu wahrnehmbar gemacht werden. Auf diese Weise gesehen, verweist ein historisches Jubiläum wie „850 Jahre Mark Brandenburg epochenübergreifend auf die grundlegendere Frage nach der Genese und den Veränderungen dieser Kulturlandschaft. So betreten wir Erinnerungs-Neuland, wenn wir die brandenburgischen Klöster als Teil eines europäischen Netzwerks, zugleich aber auch als Orte regionaler Identitätsbildung betrachten. Darin eröffnen sich uns neue Forschungsfelder. Die Geschichte ordnet auch historische Jubiläen neu. Wenn das zutrifft, bleibt in diesem Erinnerungs-Neuland noch viel zu entdecken – auch bislang vergessene Jubiläen einer anders verstandenen Geschichte der Mark Brandenburg.

Copyrighted material

Lutz Partenheimer

Als sich der „Bär" seine Burg zurückholte

Das Jahr 1157 gilt als das Gründungsjahr der Mark Brandenburg

Am 11.Juni 1157 konnte Albrecht der Bär in blutigen Kämpfen die Macht in der Burg Brandenburg endgültig zurückerobern, Jaxa von Köpenick vertreiben und eine neue Landesherrschaft auf slawischem Boden begründen. Mit einer entsprechenden Urkunde nannte er sich dann auch selbst Markgraf von Brandenburg. Doch die Geschichte der Mark reicht noch 600 Jahre weiter zurück in die Vergangenheit.

Nachdem das Gebiet zwischen Elbe und Oder im 5. und 6. Jahrhundert im Zuge der Völkerwanderung weitgehend von germanischen Stämmen frei war, rückten im 7. und u8. Jahrhundert aus dem heutigen Polen und aus dem böhmischen Raum Slawen nach. Sie wurden damit Nachbarn der von Karl dem Großen um 800 in das Frankenreich einbezogenen Sachsen. Diese besiedelten etwa das heutige Niedersachsen, Westfalen, Holstein, die Altmark und die Gegend um den Harz. 919 wurde der wohl mächtigste sächsische Adlige, Heinrich, König des 843 entstandenen Ostfrankenreiches. Wahrscheinlich im Winter 928/29 griff Heinrich I. die Heveller (Havelslawen) an und nahm ihre Fürstenresidenz ein, die Brandenburg. Von der Anlage auf der heutigen Brandenburger Dominsel gibt es keine oberirdischen Reste mehr.

Heinrichs Sohn Otto I. wollte die Slawen stärker ins Reich einbeziehen. Dazu ernannte er Markgrafen (Grenzgrafen) und bildete schließlich für unseren Raum die Nordmark. Für diesen Beeich entstanden wahrscheinlich 965 zur Christianisierung der Slawen auch die Bistümer Havelberg und Brandenburg, deren Gründung man bisher im Jahr 948 vermutet hat.

983 beseitigte ein großer Aufstand die Herrschaft des sich langsam zum deutschen Staat wandelnden Ostfrankenreichs. Dabei wurden die Bischofssitze Havelberg und Brandenburg zerstört. Im Zusammenhang mit den um 1000 aufgegeben Rückeroberungsversuchen erscheint 993 erstmals Potsdam in den Quellen. Am Anspruch auf das Gebiet zwischen Elbe und Oder hielt das deutsche Königreich jedoch fest, was unter anderem durch die Weiterbesetzung der entsprechenden Markgrafen- und Bischofsämter geschah.

Ab etwa 1100 begannen die Magdeburger Erzbischöfe und ostsächsischen Fürsten erneut, in die slawischen Gebiete einzudringen. Auch Graf Otto von Ballenstedt wurde in diesem Sinne aktiv. Er entstammte dem nach Aschersleben benannten Geschlecht der Askanier. Otto schob wohl seinen Einfluss um 1110 über die Elbe in Richtung auf die Hevellergrenze bei Görzke vor. Der Sohn Adalbert setzte diese Politik fort. Nach seinem ihm schon von Zeitgenossen

Copyrighted material

gegebenen Beinamen ist er als „Albrecht der Bär" in die Geschichte eingegangen. Um 1123/25 brachte er Pribislaw-Heinrich, einen getauften Angehörigen der Hevellerdynastie dazu, ihm die Nachfolge im Brandenburger Slawenfürstentum zuzusichern und Otto, dem ältesten Sohn des Askaniers, als Taufpate die Tauche, den südlich der Havel zwischen Brandenburg und Potsdam gelegenen Landstrich, zu schenken. Aber erst 1127 oder noch später konnte Pribislaw-Heinrich – vielleicht von Albrecht unterstützt – die Herrschaft auf der Brandenburg antreten. 1134 belehnte der deutsche König den Askanier mit der Nordmark. 1150 starb Fürst Pribislaw-Heinrich und Albrecht der Bär übernahm die Brandenburg. Trotzdem legte er sich den für ihn schon zwischen wohl 1140 und 1152 manchmal in der königlichen Kanzlei benutzen Titel „Brandenburgischer Markgraf" auch jetzt nicht zu, denn mit diesem Titel wollte der König vielleicht ausdrücken, dass Albrecht das Brandenburger Erbe nur im Auftrag der Krone zu verwalten habe.

Wahrscheinlich im Frühjahr 1157 konnte ein gewisser, angeblich mit Pribislaw-Heinrich verwandter Jaxa die Brandenburg Albrecht dem Bären durch Bestechung der askanischen Besatzung entreißen. Er war nach den Quellen ein polnischer Fürst und saß wohl unter polnischer Oberhoheit als Herr der Spreeslawen auf der Burg Köpenick. Daraufhin belagerte der Markgraf die Brandenburg und zwang sie zur Kapitulation. Am 11.Juni 1157 zog Albrecht der Bär in die alte Hevellerfeste ein. Nachdem der Askanier auf diese Weise gezwungen worden war, seien Brandeburg zurückzuerobern, nannte er sich erstmals selbst am 3. Oktober 1157 „Markgraf von Brandenburg".

Als Albrecht 1170 starb, übernahm der älteste Sohn Otto I. die Mark Brandenburg, die sich nun deutlich aus der Gesamtheit aller askanischer Güter heraushob, da Ottos Brüdern die außerhalb der Mark gelegenen Besitzungen ihres Vaters zufielen. Ab 1172 bezeichnete ihn auch die königliche Kanzlei, nun stets, als „Brandenburgischen Markgrafen". Die Mark war als neues Fürstentum innerhalb des deutschen Königtums anerkannt.

Copyrighted material

Peter-Michael Hahn

Im Schatten der preußischen Geschichte
Der lange Weg zum brandenburgischen Territorialstaat

Wenn in diesen Tagen unter Hinweis auf die Eroberung der Brandenburg durch Albrecht den Bären vor 850 Jahren die Traditionen des heutigen Landes Brandenburg eifrig gefeiert werden, dann dominiert in dem bei einem solchen Anlass präsentierten Geschichtsbild historische Kontinuität. Sie schafft eine Aura von Legitimität und Würde.

Lange sorgte der preußische Blick auf die kriegerischen Erfolge der Jahre 1866 und 1871 dafür, dass diese auf die ältere Vergangenheit Brandenburg-Preußens zurück projiziert wurden. Brüche, Zäsuren und gegenläufige Entwicklungen wurden dagegen ausgeblendet, weil sie den erwünschten Eindruck verdunkelten. So führte von der Eroberung eines slawischen Fürstensitzes und seines Herrschaftsbezirkes kein direkter Weg zur Formierung eines brandenburgischen Territorialstaates. Es bedurfte vieler damals nicht abzusehender Faktoren, damit sich in einem komplizierten Prozess personale Herrschaft flächenhaft zu versichten vermochte. Der Weg zur Verstaatung seit dem späten 14.Jahrhundert erweist sich bei näherem Hinsehen als äußerst verschlungen. Erbteilungen, Verkäufe und Verpfändungen von Teilen dieses Territoriums, die aus dynastischen Motiven erfolgten, waren zu überwinden. Oft geschah dies unter Bedingungen, auf die Brandenburgs Akteure keinen oder nur geringen Einfluss hatten. All dies trug im Ergebnis jedoch dazu bei, der Mark Brandenburg die Gestalt zu verleihen, die vom späten 16. bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts Bestand hatte.

Mit dem territorialen Ausgreifen der Hohenzollern nach Preußen und an den Rhein um 1600 wurde die Mark zu einem einzelnen Baustein im Herrschaftsgefüge einer Dynastie. Der Umstand, dass diese dort ihre Residenz unterhielt, sollte nur für einen kleinen Teil Brandenburgs zum Vorteil ausschlagen. Es gehörte zu den europäischen Merkmalen der Verstaatung, dass man seine sämtlichen Ressourcen im Umfeld der Residenz konzentrierte. Von dort übertrug man oft verwaltungstechnische Neuerungen auf die übrigen Teile der Monarchie. Für die Bewohner zog dies oft aber keinen sozialen oder ökonomischen Fortschritt nach sich.

Die höfische Landschaft um Berlin und Potsdam, zu der noch ein vom Hofadel bewohntes Umland zu rechnen ist, bildete fortan das Kerngebiet der Monarchie, während die übrige Mark zur tiefen Provinz mutierte. Verstärkt wurde dies noch durch den konfessionellen Gegensatz zwischen diesen Gebieten.

Copyrighted material

Mit dem Untergang des Alten Reiches verschwand auch die Mark Brandenburg von der politischen Landkarte. Nach Preußens totaler Niederlage gegen Napoleon entstand eine Provinz Brandenburg, die durch das Herauswachsen Berlins aus seinem agrarischen Umland, die Abgabe großer Gebiete im Westen (Altmark) und Osten sowie die Einbeziehung okkupierter sächsischer Gebiete (unter anderem die Niederlausitz) politisch neu vermessen wurde.

Nach den tiefgreifenden räumlichen und administrativen Veränderungen zu Beginn des 19. Jahrhunderts und der Preußenfixierung der Öffentlichkeit um die Mitte dieses Jahrhunderts war es symptomatisch für die geschwundene Bedeutung und Eigenständigkeit Brandenburgs im Gefüge des preußischen Staates, das ein Literat, Theodor Fontane, zumindest vordergründig die Mark als eine historische Landschaft wieder entdeckte. In seinen Wanderungen verlieh er jedoch vor allem der höfischen Kernlandschaft um Berlin als Mark Brandenburg historische Identität. Denn schaut man ein wenig genauer hin, welche Gebiete er mit seinen historischen Erzählungen vor dem Auge des Lesers nit Geschichte erfüllte, dann bemerkt man rasch, dass die Alt- und Neumark, aber auch große Teile der Uckermark und Prignitz nicht Gegenstand seiner dichten Beschreibungen waren.

Auch die Historiographie ignorierte weitgehend das historische Brandenburg und seine Teillandschaften, sieht man von den Heimatforschern ab. Der Blick konzentrierte sich auf preußische Vergangenheiten. Aus dem Rahmen fiel daher Reinhold Kosers gedrängte Geschichte der brandenburgischen Politik bis 1648 aus dem Jahre 1913. Eine solide Gesamtgeschichte der Mark Brandenburg sollte jedoch noch ein halbes Jahrhundert auf sich warten lassen, ehe Johannes Schultze diesem Mangel abhalf. Sie spiegelte allerdings nur einen Teil der Geschichte des heutigen Bundeslandes Brandenburg wider, denn dessen Lausitzer und altsächsische Landesteile blicken auf andere historische Wurzeln zurück.

Copyrighted material

	Heimann	**Partenheimer**	**Hahn**
Reflexion zum Anlass (Jubiläum)	Jubiläen polarisieren. Jubiläen stiften soziale Kohärenzen. Kampf um das Gedächtnis Andeuten einer Veränderung des Geschichtsverständnisses **(Reklamation)**	Keine Reflexion	Dominanz von historischer Kontinuität anlässlich eines Jubiläums Aura von Legitimität und Würde Gelassene Haltung des Autors
Erzählte Zeit	1157 bis Gegenwart	5. bis 12. Jh.	10. Jh. bis Gegenwart
Selektion von Tatsachen und deren Verknüpfung	Kritik an „unlängst" nicht positiver Beziehung zu den mittelalterlichen Voraussetzungen der Entstehung der Mark Brandenburg und den kulturellen Prägungen aus den Akkulturationsvorgängen des Mittelalters Anspruch auf unverkrampfte Aneignung ehedem vorenthaltener Erinnerung	Politische Ereignisgeschichte vom 5. bis 12. Jh. mit Konzentration auf Herrschaft, Schwerpunkt: weltliche Herrschaft Beziehungen zwischen der Brandenburg und dem deutschen Königtum Herausbildung der Mark Brandenburg als Fürstentum innerhalb des deutschen	Folgen des preußischen Blicks für die Sicht auf die ältere Vergangenheit Verweis auf Vielfalt und Unvorhersehbarkeit von Faktoren auf dem Weg zum Territorialstaat Spezifik des territorialen Ausgreifens seit dem 16. Jh. Verhältnis von Residenz und

Jahrbuch Brandenburgische Landeskunde

	Königtums	Umland
Landespolitik, Kulturland-Leitmotiv „Fontane und die Zisterzienser“		Geschwundene Bedeutung und Eigenständigkeit Brandenburgs im Gefüge des preußischen Staates
Mittelalterliche Mark – ein Zisterzienserland?		Literarische Aufwertung durch Fontane (bezieht sich aber nur auf eineigen Gebiete)
Ergebnisse eigener Klosterforschung		Historiographische Anmerkungen
Brandenburg – „Bettelordenland“		Verweis auf andere Wurzeln von Gebieten des heutigen Bundeslandes
Klöster als Träger des Akkulturationsprozesses von einer paganen Enklave zum selbstbewussten Teil des christlichen Europa		
einschränkender Einfluss der Reformation (Beendigung der Vielfalt religiöser Gemeinschaften)		

Copyrighted material

	Fazit: Forschungsergebnisse führen zur Revision des Geschichtsbildes (Pars-pro-toto- Argumentation)		
Rekonstruktion, Konstruktion, Dekonstruktion	Dominanz der Dekonstruktion; nur auf wenige Belege gestützt	Dominanz der Rekonstruktion	Dominanz der Konstruktion
Urteile	Tendenz zum Werturteil, kritische Sicht auf Erinnerungspolitik des Landes	Vorsichtige Sachurteile	Belegte Sachurteile
Deutung	Anspruch an Deutungshoheit	Deutung erschließt sich aus Ereignisketten	Deutungssouveränität (abgeleitet aus Verknüpfung von Tatsachen)

Copyrighted material

1.4 Das Problem der Erklärungen in historischen Darstellungen

Bevor wir dieses Terrain betreten, soll zunächst ein Dichter zu Wort kommen, Lew Tolstoi (1828-1910):

„Das Jahr 1812
Die Historiker geben mit naiver Sicherheit folgende Ursachen an: (...) die Durchbrechung der Kontinentalsperre, Napoleons Machtgier, Alexanders Unbeugsamkeit, die Fehler der Diplomaten.
Man kann es verstehen, dass sich dem Blick der Zeitgenossen diese und noch ungezählte andere Umstände eröffnen, deren unübersehbare Menge der unbeschreibbaren Menge menschlicher Standpunkte und Auffassungen entspricht.
Uns Nachgeborenen aber, die wir die Ungeheuerlichkeit des Vorganges in ihrem ganzen Umfang zu überschauen vermögen und seine fruchtbare klar zu Tage liegende Bedeutung erkennen, müssen diese angeführten Umstände samt und sonders als unzulänglich erscheinen.
Wir können es nicht verstehen, dass Millionen von Christenmenschen einander nur deswegen getötet und gequält haben sollen, weil Napoleon machtgierig, Alexander unbeugsam und die englische Politik verschlagen war (...).
Wir Nachgeborenen aber, die wir keine Historiker sind (...) erkennen eine unübersehbare Menge von Ursachen. Je mehr wir uns in das Studium dieser Ursachen vertiefen, um so größer wird ihre Zahl und jede einzelne Ursache für sich genommen erscheint uns an und für sich ebenso richtig und ebenso falsch in anbetracht ihrer Geringfügigkeit gegenüber der Ungeheuerlichkeit des Geschehens, wenn wir uns klar machen, dass sie allein ohne die Mitwirkung aller übrigen Ursachen nicht imstande gewesen wäre, dieses Geschehen herbeizuführen."[7]
Dieser Ausschnitt aus Tolstois meisterhaftem Roman lässt in belletristischer Form noch einmal epistemisches historisches Wissen reaktivieren: Die unübersehbare und unbeschreibbare Menge menschlicher Positionen im Jahre 1812 ist der sozialen und personalen Verortung der **Zeitgenossen** geschuldet, die sich in der historischen Situation zu orientieren suchten bzw. in die Kriegsmaschinerie getrieben oder zumindest in diese einbezogen wurden. Quellen dieser Zeitgenossen würden ein breites Spektrum an **Multiperspektivität** offen legen.

In zeitlicher Distanz ist es leichter, die **Bedeutung** des historischen Geschehens zu ermessen. Es zu **verstehen**, kann angesichts der Ungeheuerlichkeit der

[7] Tolstoi, Lew: Krieg und Frieden. Bd. 3, 3. Buch. S. 5f. Leipzig 1981

Copyrighted material

Verbrechen an der Menschlichkeit nur Annäherungscharakter tragen, indem das Geflecht der Beweggründe als Erklärungspotenzial einbezogen wird. **Verstehen im historischen Sinne heißt nicht billigen, sondern erklären**. Auf diese Weise kann Geschichte als ein Warnkapital (W. Hug) wirksam werden.

Der Verweis Tolstois auf die Unendlichkeit des Ursachengeflechts führt nun direkt zum Problem der Erklärungen in der Geschichte.

Die ausführlichste Darstellung zu dieser Problematik, die sich auch didaktisch bearbeiten lässt, stammt aus der Feder von Chris Lorenz.[8]

Allerdings könnte die Vielzahl der Erklärungsweisen und –modelle eher zur Verunsicherung der Jugendlichen als zu deren Befähigung führen, darum ist eine Beschränkung auf Modelle sinnvoll, die auch im Rahmen der gymnasialen historischen Allgemeinbildung Anwendung finden können.

Interessant und lehrreich für das Verständnis der Erkenntnislogik des Faches ist der schon lange währende Streit zwischen Positivisten und Hermeneutikern.[9] Für den Positivisten hat nur eine Form den Status einer wissenschaftlichen Erklärung: die (kausale) gesetzmäßige Erklärung. Zwar sei deren klarste Erscheinungsform in den Naturwissenschaften anzutreffen; doch auch die Geschichtswissenschaft habe es zumindest mit Varianten dieses Modells zu tun, der allgemeinen oder probabilistischen (wahrscheinlichen) Variante des gesetzmäßigen Erklärungsmodells.

Vergegenwärtigen wir uns zunächst die logische Struktur dieses Modells:

Lorenz wählt zur Demonstration ein Beispiel außerhalb der Geschichte, aus dem Alltag. Wir sollten bei klirrender Kälte keine gefüllten Sprudelflaschen auf der Terrasse stehen lassen, da sie am nächsten Morgen geplatzt sind.

Die positivistische Erklärung für diesen Vorgang lässt sich schematisch wie folgt darstellen:

(Explanans)	Wenn es genügend friert, platzen Sprudelflaschen.	(Allgemeines Gesetz)
	In der Nacht fror es genügend.	(Ursache)
(Explanandum)	Die Sprudelflaschen sind in der Nacht geplatzt.	(Folge)

Die Anwendung dieses Modells setzt voraus, dass es allgemeine Gesetze in der Geschichte gibt. Eine solche gesetzmäßige Entwicklungsfolge hat bekanntlich Marx herausgearbeitet und damit die Geschichtswissenschaft zugleich mit einer

[8] Vgl. Lorenz, Chris: Konstruktion der Vergangenheit. Eine Einführung in die Geschichtstheorie. Köln Weimar Wien 1997.
[9] Vgl. ebd., S. 8 f.

Copyrighted material

Vorhersagefunktion ausgestattet. Im westlichen Geschichtsdenken ist dieses Modell in seiner probabilistischen Variante vor allem dann anzutreffen, wenn geschichtliche Themen stark sozialwissenschaftlich, also systematisch, intendiert sind.
Das probabilistische Modell lässt sich schematisch wie folgt darstellen:[10]

(Explanans)	Wenn x, dann y	(allgemeines Gesetz)	(Prämisse 1)
	X	(Ursache)	(Prämisse 2)
(Explanandum)	Y	(Folge)	(Schlussfolgerung)

Solche Wenn-Dann-Beziehungen sind in historischen Darstellungen öfter anzutreffen, gerade dann, wenn politische oder soziologische Theorien herangezogen werden. Ein Beispiel u.a. ist die Bedingungsanalyse, die Hobsbawn für die Entstehung von Diktaturen demonstriert.
Knapp zusammengefasst beinhalten seine Thesen:[11]

- Die liberale Demokratie beruht auf einem allgemeinen Konsens in der Gesellschaft und allgemeiner Legitimation.
- Konflikte innerhalb der Gesellschaft können mit demokratischen Mitteln ausbalanciert, geschlichtet werden.
- „Wohlstand und Prosperität"[12] bilden die Grundlage für die ersten beiden Bedingungen.

Nun kann man schlussfolgern: Wenn diese Bedingungen nicht mehr gewährleistet sind, besteht Gefahr für die Etablierung autoritärer, diktatorischer oder totalitärer Regime. Diese Folge muss aber nicht mit der Zwangsläufigkeit eines Naturgesetzes wirksam werden. Das konkrete historische Bedingungsgefüge, gerade auch die Rolle führender Persönlichkeiten, muss als Variable einbezogen werden.
In diesem Zusammenhang übernehmen auch Erklärungsmodelle aus der politischen Theorie (Totalitarismus-Theorien, Diktatur-Konzepte) die Funktion, probabilistische Erklärungen vornehmen zu können. Analoges gilt für die Einbeziehung sozialpsychologischer Konzepte in geschichtliche Erklärungen. In diesen Zusammenhängen werden Ursache-Folge-Beziehungen auch begrifflich verwandt, eine Terminologie, die Hermeneutiker strikt ablehnen.

---

[10] Vgl. ebd. S. 72
[11] Vgl. Hobsbawn, Eric: Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jh. Aus dem Engl. Von Yvonne Badal, München u.a. 1995, S. 179 ff.
[12] Ebd. S. 181. Vgl. dazu ausführlicher: Klose, Dagmar; Beetz, Petra: Klios Kinder werden flügge – Geschichtslernen im Jugendalter. Hamburg 2005, S. 257 f.

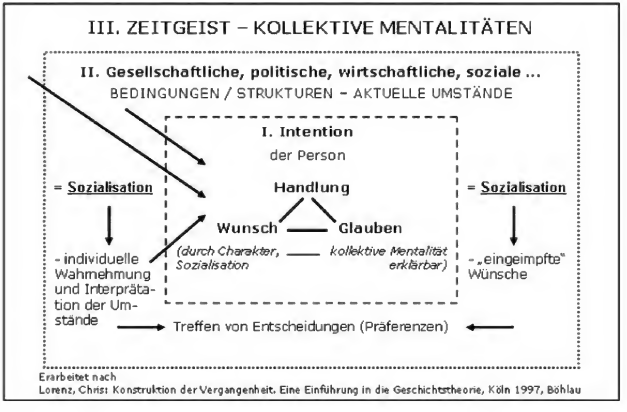
Copyrighted material

Das Modell wird sicherlich von Schülern gern angewandt werden, denn es vereinfacht die multifaktorielle Substanz des historischen Sachverhalts, indem es eine Konzentration auf wenige Strukturkomponenten in einer eindeutigen Kausalität vornimmt.
Für Lehrer ist es insofern gut handhabbar, da der Erwartungshorizont relativ eindeutig und überschaubar gestaltet werden kann.

Die hermeneutische Auffassung der historischen Erklärung[13]

Hermeneutiker sehen die Historie im Gegensatz zu den Naturwissenschaften in einer „Dolmetscher"- Funktion: Als Kultur- und Geisteswissenschaftler habe sie es mit bedeutungsvollen und wertbeladenen sprachlichen Äußerungen bzw. Handlungen zu tun, die hermeneutisch zu erschließen sind. Texterschließung kann über verschiedene hermeneutische Methoden erfolgen; Handlungen lassen sich nachvollziehen, indem deren Motive aufgedeckt werden. Dieses Konzept lässt die Nähe zur Literatur durchscheinen. Es kann den Geschichtsunterricht vor allem um die Annäherung an menschliches Verhalten in der Vergangenheit bereichern und somit für menschliche Grunderfahrungen in der Geschichte sensibilisieren; ein Ansatz, der mit Sicherheit das Interesse der Schüler findet.

Abb.: Personen und Strukturen in der historischen Erklärung[14]



[13] Vgl. Lorenz, Chris: Ebd., S. 97ff
[14] Erarbeitet von P. Beetz

Copyrighted material

2 Zur Niveaustufung historischer Kompetenz

Es ist für Lehrer der Sekundarstufe II wichtig zu wissen, auf welchem Niveau historische Kompetenz in dieser Stufe auszuprägen ist und welche Entwicklungsfolgen dem in der Grundschule und der Sekundarstufe I vorausgehen (sollten). Die Ausführungen zum Stufenkonzept verstehen sich zum einen idealtypisch und zum anderen hypothetisch; sie können jedoch ein Bezugspunkt zu individuellen diagnostischen Erhebungen und didaktischen Schlussfolgerungen sein.

2.1 Stufen historischer Deutungskompetenz

Stufe 0: Vorstufe

Diese Stufe fällt prinzipiell mit den Stufen eins bis drei von Noacks Stufen des Geschichtsbewusstseins zusammen. Eine kritische Auseinandersetzung mit Geschichte findet laut Noack[15] noch nicht statt, daher ist eine eigene Deutungsleistung noch nicht möglich. Die Schüler identifizieren sich mit den ihnen angebotenen Darstellungen, sei es durch den Lehrer, andere Autoritäten, das Lehrwerk oder weitere Medien. Die enthaltenen Deutungsmuster werden zumeist übernommen; stehen zwei konträre Darstellungen in Konflikt, wird die Deutung der stärkeren Autorität übernommen. So kann es sein, dass Schüler im Geschichtsunterricht mit einer anderen Deutung eines historischen Ereignisses konfrontiert werden, als ihnen bisher, möglicherweise in der Deutung durch ein Familienmitglied oder durch die Medien vermittelt wurde. Nun wird die Deutung übernommen, hinter welcher die vermeintlich größte Autorität steht, die nicht zwingend der Geschichtsunterricht innehaben muss. Die Schüler sind auf dieser Stufe dabei, ihr Bild von Geschichte zu konstruieren und daher noch nicht in der Lage, dieses oder die Darstellungen anderer zu dekonstruieren oder selbst zu deuten.

Stufe 1: Beginn der kritischen Geschichtsbetrachtung

Ersten eigenen Deutungsversuchen von historischen Ereignissen, die nicht eine bloße Reproduktion angebotener Deutungsmuster sind, geht eine kritische Auseinandersetzung mit dem geschichtlichen Gegenstand voraus. Die Autorität

[15] Den Ausführungen liegt eine kritische Auseinandersetzung mit dem Stufenkonzept von Noack zugrunde. Vgl. Noack, Christian: Stufen der Ich-Entwicklung und Geschichtsbewusstsein. In: Borries, Bodo von; Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.): Zur Genese historischer Denkformen qualitative und quantitative empirische Zugänge. Pfaffenweiler 1994, S. 29 ff. Des Weiteren wurde in das Konzept die Stufung der Revisionskompetenz nach Marion Klewitz einbezogen. Vgl. Klewitz, Marion: Geschichtsbewusstsein im Umbruch – Interviews mit Studierenden aus der DDR im Fach Geschichte an der Freien Universität Berlin. In: Klose, Dagmar; Uffelmann, Uwe: Vergangenheit-Geschichte-Psyche. Ein interdisziplinäres Gespräch. Idstein 1993, S. 73-100. Verarbeitet wurde auch das Stufenkonzept von Kohlberg. Vgl. Kohlberg, Lawrence: The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages. Toronto 1984

Copyrighted material

des Lehrers und des Lehrbuchs wird nun ansatzweise hinterfragt, weil Kontingenzen, die den Schülern begegnen, nicht mehr durch Orientierung an Autoritäten aufgelöst werden. Eine solche Entwicklung lässt sich vor allem im Zusammenhang mit der einsetzenden Pubertät beobachten, in der Jugendliche allgemein ein kritischeres Verhältnis zu Autoritäten entwickeln und die eigene Persönlichkeit nun selbst und nicht mehr nur über die Identifizierung mit anderen definieren wollen.[16] Der Geschichtsunterricht kann diese Entwicklung als Chance begreifen, Kritik an der Autorität als Ansatzpunkt für Kritik im Umgang mit historischen Darstellungen zu nutzen. Die Jugendlichen verfügen mittlerweile über ein eigenes, wenn auch unfertiges Bild von Geschichte. Sie sind in ihrem Leben über den mittlerweile mehrjährigen Geschichtsunterricht, die anhaltend populären Darstellungen historischer Phänomene in Literatur und Spielfilmen (in letzter Zeit auch zunehmend durch „Dokutainment") mit verschiedenen Darstellungen von historischen Ereignissen in Kontakt gekommen. Im schulischen Kontext werden auch in anderen Bereichen zunehmend abstrahierende Fähigkeiten erlernt. So wird z. B. im Deutschunterricht begonnen, literarische Texte zu analysieren und auch im Bereich der Naturwissenschaften werden komplexere, logische Denkweisen geschult. All dies kann sich der Geschichtsunterricht zu Nutze machen, indem an ersten Beispielen nicht nur Fragen an die historische Darstellung, die diese zu beantworten hat, formuliert, sondern auch die Einordnung der jeweiligen Darstellung in ihren Entstehungszusammenhang verdeutlicht werden. Angelehnt an die Methode der Textanalyse im Deutschunterricht, in der nach Herkunft, Biographie und Intention des Autors gefragt wird und diese Informationen zur Interpretation herangezogen werden, können die Schüler Wissen um den Verfasser einer historischen Quelle zur Deutung heranziehen.

Das Niveau allerdings ist, da es sich um erste „Gehversuche" der Dekonstruktion handelt, natürlich noch nicht eben hoch. Eine wirklich eigene Deutungsleistung findet wahrscheinlich nur in sehr geringem Umfang statt, da sich die Schüler auf Neuland bewegen und dazu neigen werden in vertraute Deutungsmuster zurück zu fallen. Dennoch muss eine kritischere Auseinandersetzung mit historischen Deutungsangeboten eingefordert werden, da nur so die Möglichkeit für die Schüler zur Weiterentwicklung ihrer Deutungskompetenz besteht.

Zieht man Noacks Stufen des Geschichtsbewusstseins in Betracht so ist diese Stufe, wie auch die nächste im Übergang der von ihm beschriebenen dritten und vierten Stufe anzusiedeln. Denn in seiner dritten Stufe des *konfirmativ-affirmativen, exemplarischen* und *synthetisch-interpersonalen* Geschichtsbewusstseins findet eine kritische Auseinandersetzung noch nicht

[16] Vgl.: Fend, Helmut: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Opladen 2001. S. 403ff.

Copyrighted material

statt, die vierte Stufe enthält jedoch bei ihm schon die Herausbildung eines eigenen Deutungsansatzes.

Stufe 2: Wahrnehmung der Pluralität von Geschichtsdarstellungen

Das Ankommen auf dieser Stufe manifestiert sich darin, dass die Schüler, nachdem sie in die Lage einer beginnenden kritischen Auseinandersetzung versetzt wurden, erkennen, dass es mehr als eine Darstellung zu jedem historischen Ereignis gibt, die jeweils andere Deutungen enthält. Der Geschichtsunterricht muss nun Kategorien zur Einordnung und zum Vergleich dieser Deutungen vermitteln. Karl-Ernst Jeismann hat hier einen sinnvollen Rahmen solcher Deutungskategorien mit der Einführung des Sachurteils abgesteckt. Zentrale Kategorien bilden danach verschiedene Bereiche (politisch-pragmatisch, sozial-psychologisch, logisch) sowie die Anwendung logischer Denkweisen, dialektischer Argumentationsweisen und das Erkennen von Zeitbedingtheit geschichtlicher Phänomene. Darüber hinaus werden Zustände, Entscheidungen und Verläufe nach Motiven, Wirkungen, Nutzen oder Schaden für die Betroffenen sowie dem Selbstverständnis der Zeitgenossen beurteilt.[17] Die Schüler erfassen diese Kategorien als bedeutsam im Umgang mit historischen Darstellungen und lernen so bestimmte Deutungsmuster aus dem ihnen angebotenen Material zu dekonstruieren, zu vergleichen und erste eigene Deutungsansätze zu formulieren.

Stufe 3: Eigenständiger Umgang mit historischen Deutungsmustern

Diese Stufe lässt sich als Erweiterung der vierten Stufe des Geschichtsbewusstseins nach Noack verstehen. Sie sollte bei Schülern ausgebildet werden, die am Anfang der gymnasialen Oberstufe stehen. Die Schüler sind auf dieser Stufe in der Lage, die zuvor erlernten Kategorien eigenständig in der Auseinandersetzung mit historischen Darstellungen anzuwenden. Sie beginnen Geschichtsdarstellungen selbst zu deuten und sind fähig Perspektiven zu wechseln und andere Sichtweisen zuzulassen, ohne ihre eigene Deutung aufgeben zu müssen. Es kommt zu ersten diskursiven Auseinandersetzungen untereinander, bei dem die jeweils vorgenommenen eigenen Deutungen aufeinanderprallen. Noch sind sich die Schüler der Konstruktivität ihres eigenen Geschichtsbildes nicht voll bewusst. Sie können zwar Zeitgebundenheit und ideologische Einflüsse in den Darstellungen anderer erkennen, sind aber noch nicht fähig, diese Kritik auch auf sich selbst anzuwenden.

[17] Vgl.: Jeismann, Karl-Ernst: Geschichte als Horizont der Gegenwart. Über den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive. Paderborn 1985. S. 67.

Copyrighted material

Stufe 4: Bedingt eigenständige historische Deutungskompetenz

Auch diese Stufe soll die Stufe vier des Geschichtsbewusstseins nach Noack erweitern. Nachdem die Schüler anhand von Kategorien geschichtliche Darstellungen dekonstruiert haben, sind sie nun fähig, die Konstruktivität dieser Darstellungen zu erkennen und zu dekonstruieren. Alternative und unbekannte Deutungsmuster können in die eigene Geschichtsdeutung integriert werden. Die Schüler sind in der Lage, die Gebundenheit historischer Darstellungen an ihre Entstehungsfaktoren, wie die Biographie des jeweiligen Historikers, seinen Forschungsansatz oder das jeweilige Material, das der Darstellung zu Grunde liegt, zu erkennen und in ihre Deutungen einzubeziehen.

Die Schüler sind nun auch intellektuell in der Lage geschichtliche Ereignisse diskursiv zu diskutieren und angebotene Deutungen in einen ansatzweisen Zusammenhang mit der Geschichtsphilosophie zu bringen. Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel ist vollständig ausgeprägt, Handelnde können in ihrer jeweiligen Epoche wahrgenommen werden. Es wird

die Vielschichtigkeit von Handlungssträngen und Tendenzen einer Epoche im Ansatz erkannt.

Stufe 5: Ausgeprägte historische Deutungskompetenz

Diese Stufe, die sich im Geschichtsbewusstsein Noacks im Übergang von Stufe vier zu Stufe fünf befände, wird erreicht, wenn die Schüler in der Lage sind, souverän mit Deutungsangeboten umzugehen. Erreicht wird diese Stufe wahrscheinlich nur bei sehr motivierten und historisch interessierten Schülern, möglicherweise in einem Leistungskurs Geschichte, da als Voraussetzung für die souveräne Ausbildung von Deutungskompetenz ein Interesse an Geschichte bestehen muss, das die eigene Identität historisch zu verorten sucht, um sich in der Gegenwart zu orientieren. Auf dieser Stufe sind die Schüler bereit sich auf Geschichte, auch als einen philosophischen Diskurs einzulassen, wobei sie sich der Konstruiertheit von Geschichtsvorstellungen, auch ihrer eigenen, sehr wohl bewusst sind. Zudem sind sie fähig, nicht nur angebotene Deutungsmuster zu dekonstruieren, sondern auch das eigene Geschichtsverständnis zu hinterfragen, gegebenenfalls zu dekonstruieren, um aus gewohnten Deutungsmustern auszubrechen und neue Sinnangebote zu integrieren.

2.2 Stufen historischer Urteilskompetenz

Stufe 1: Abhängigkeit des Urteils von Autoritäten

Auf dieser Stufe bewegen sich Kinder vor dem Schuleintritt. Obwohl sie noch nicht über ein explizites Vorstellungskonzept von Vergangenheit verfügen, werden Kinder in diesem Alter über Märchen und Geschichten mit

Copyrighted material

Vergangenheitsdarstellungen konfrontiert. Der typische Beginn jedes Märchens mit „Es war einmal" soll die Phantasie der Kinder in die Vergangenheit transportieren, die eine sehr klar nach Gut und Böse strukturierte Welt darstellt. Kinder identifizieren sich mit den Helden der Geschichten. Als richtig wird beurteilt, was die Geschichte als richtig suggeriert. Die Kategorien hierfür bilden Belohnung und Strafe, wer Richtiges tut, wie der Held der Geschichte, wird belohnt, wer Böses oder Falsches tut, wird bestraft. Der Erzähler der Geschichte stellt die Autorität dar, an der sich das Kind orientiert. Bei der Beurteilung von historischen Zusammenhängen, die dem Kind von Familienmitgliedern in vereinfachter Form erzählt werden, übernimmt es die von der jeweiligen Autoritätsperson angebotenen Urteile. Geschichte ist stark an Emotionen gebunden und somit kann von einer eigentlichen Urteilskompetenz noch nicht gesprochen werden. Es werden aber über die emotionale Verarbeitung der Familiengeschichte und anderer Geschichten die Grundlagen für spätere Einstellungen und Vorurteile geschaffen.

Stufe 2: Orientierung des Urteils an Autoritäten

Mit der Entwicklung des „konkret-operationalen Denkens", das Piaget für sieben- bis elfjährige Kinder formuliert hat,[18] bildet sich auch die Fähigkeit heraus, Ereignisse verschiedener Zeiten in einen kausalen Zusammenhang zu bringen. Natürlich finden diese ersten Darstellungen geschichtlicher Zusammenhänge noch auf einem stark vereinfachten Niveau statt. Das Beurteilen von historischen Ereignissen und Personen richtet sich immer noch an der jeweils vermittelnden Autorität aus. Dem Geschichtslehrer im Unterricht oder älteren Familienmitgliedern zu Hause wird kritiklos geglaubt; es werden deren Urteile übernommen. Allerdings kann es mittlerweile zu Kontingenzerfahrungen historischer Urteile kommen, da sich der Kreis der Autoritäten mit dem Schuleintritt vergrößert hat. In dieser Situation sind erste eigene Urteilskonstruktionen möglich, indem das Kind bzw. der Schüler versucht, die beiden divergierenden Urteile zu einem Kompromiss zusammenzuführen, wenn die Entscheidung über die größere Autorität, der man folgen könnte, nicht möglich ist. Eine weitere Dimension erfährt die beginnende historische Urteilskompetenz dadurch, dass nun durch den Beginn des Geschichtsunterrichts zu bestimmten historischen Ereignissen eine historische Sachkompetenz entwickelt wird. So erkennen Schüler in der Beschäftigung mit Geschichte im schulischen Kontext, dass die Menschen in früheren Zeiten anders lebten, und damit kann anderes, fremdartig erscheinendes Handeln gerechtfertigt werden. Die Kategorien richtig und falsch der Stufe 1 erfahren also eine erste historische Relativierung. Solange eine Geschichte glaubhaft dargestellt wird, können

[18] Vgl.: Miller, Patricia: Theorien der Entwicklungspsychologie. Heidelberg: Spektrum, 1993, S. 69f.

Copyrighted material

Handlungen, die in der Gegenwart negativ beurteilt werden würden, durch die historische Situation als richtig oder angemessen bewertet werden, weil „das früher eben so war". Dem Schüler ist die Konstruktion historischer Darstellungen noch nicht bewusst, Geschichte wird als tatsächliche Beschreibung vergangener Zeiten empfunden und beurteilt.

Stufe 3: Beginn der kritischen Urteilsbildung

Mit dem Beginn der Adoleszenz setzt, laut Fend, eine „Dezentrierung" des Denkens ein, das heißt, die Schüler sind nun in der Lage, Handlungen von den ihnen zu Grunde liegenden Absichten her zu rekonstruieren und den Standpunkt anderer in die eigenen Überlegungen mit einzubeziehen.[19] Die Schüler sind also zur Rollenübernahme fähig, sie können sich in historische Personen einfühlen und die Motivation ihrer Handlungen nachvollziehen. Ebenso, wie durch die kritischere Haltung der Schüler gegenüber Autoritäten Deutungsmuster geschichtlicher Darstellungen erstmals hinterfragt werden, fällt auch die Beurteilung kritischer aus. Kritischer ist hier allerdings nicht zu verstehen als differenzierter, sondern, da sich die Schüler moralisch in einer Phase der Konformität mit den Regeln ihrer Gesellschaft befinden, nimmt die historische Relativierung, wie in Stufe zwei dargestellt, ab. Noack drückt es treffend aus, indem er sagt:

„Bei der Bewertung von Handlungen wird nach den Motiven der historischen Personen gefragt. Dabei werden konventionell übernommene gegenwärtige Normen und Wertvorstellungen an historische Personen und Gesellschaften herangetragen. So werden Urteile über abweichende moralische Handlungen mitunter hart sein."[20]

Die in anderen Bildungskontexten vermittelten Normen und Wertvorstellung der gegenwärtigen Gesellschaft schlagen sich also auf das Vermögen nieder, historische Personen und Vorgänge zu beurteilen

Geschichtsunterricht muss hier aktiv in den Prozess der Urteilsbildung eingreifen und Kriterien zu Beurteilung erarbeiten lassen, an denen sich Schüler orientieren können. Die Schüler müssen angeleitet werden gegenwärtige Normen und Wertvorstellungen nicht auf historische Ereignisse zu übertragen, weil es sonst zu Urteilen kommt, die in der Rückschau auf die Vergangenheit zwar logisch erscheinen, aber der historischen Situation nicht gerecht werden. Einleuchtendstes Beispiel hierfür ist wohl die im Geschichtsunterricht häufig auftauchende Frage, warum denn so wenige Deutsche im Dritten Reich in den

[19] Vgl.: Fend, Helmut: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. A.a.O., S. 126.

[20] Noack, Christian: Stufen der Ich-Entwicklung und Geschichtsbewusstsein. In: Borries, Bodo von; Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.): Zur Genese historischer Denkformen: qualitative und quantitative empirische Zugänge. Pfaffenweiler 1994, S. 20.

Copyrighted material

Widerstand gegangen sind. Es kommt durch die rückblickende Betrachtung zu einem verzerrten Urteil über die Menschen, die es doch (wie wir heute) „hätten besser wissen müssen".
Kriterien, die ein solch verzerrtes Urteil verhindern helfen, formulierte Jeismann für die Erarbeitung des Werturteils. Danach müssen den Schülern Zeit- und Standortgebundenheit von Wertungen sowie Prämissen und Stellungnahmen zu historischen Ereignissen bewusst gemacht werden.[21] Geschichtsunterricht muss also Schüler zu einem kritischeren Umgang mit fremden und eigenen Urteilen anregen, wobei hier ähnlich wie für die Entwicklung von historischer Deutungskompetenz, die Chance zu nutzen ist, die die aktuelle Lebensphase der Adoleszenz darstellt. Nur so wird eine Entwicklung hin zu kompetenter Beurteilung historischer Zusammenhänge gefördert.

Stufe 4: Bedingt eigenständige historische Urteilskompetenz

Noack formuliert in seinen Betrachtungen, dass viele Menschen nicht über die von ihm beschriebene dritte Stufe von Geschichtsbewusstsein, an der sich auch die dritte Stufe der hier formulierten Urteilskompetenz anlehnt, hinauskommen. Damit sollte sich der Geschichtsunterricht unseres Erachtens, zumindest für die Sekundarstufe II, nicht zufrieden geben. Schüler werden am Beginn der gymnasialen Oberstufe im schulischen Kontext nun auch mit intellektuell anspruchsvolleren und komplexeren Theorien zu Werten und Normen der gegenwärtigen Gesellschaft konfrontiert. Moralisch wird als positiv empfunden, was zum Erhalt des sozialen Systems beiträgt. Diese moralische Disposition kommt nun auch bei der Beurteilung historischer Darstellungen zum Tragen. Politische Macht wird nicht mehr nur an einzelnen historischen Personen festgemacht, sondern als in Strukturen eingebunden wahrgenommen, wobei nun auch komplexere Zusammenhänge wie Wirtschaft und soziale Systeme in die Beurteilung einer historischen Situation miteinbezogen werden. Da sich die Schüler hier etwa auf Stufe drei (in Ausnahmen Stufe vier) der vorhergehend formulierten Deutungskompetenz bewegen, können sie historische Darstellungen schon relativ kompetent dekonstruieren und sich so ein eigenes Urteil bilden. Mit enthaltenen Urteilen in diesen Darstellungen können die Schüler insofern kompetent umgehen, als dass sie den jeweiligen Standpunkt in seinem Entstehungskontext sowie auch mögliche Kritikpunkte daran wahrnehmen können. Sie werden sich also nicht einfach einem Urteil anschließen, ohne dessen Validität zu prüfen.

[21] Jeismann, Karl-Ernst: Geschichte als Horizont der Gegenwart. Über den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive. Paderborn 1985, S. 67.

Copyrighted material

Noch wird die eigene Konstruktion, die hinter diesem Urteil steht, nicht bewusst erkannt. Die Schüler sind vor allem bemüht, ihre eigenen Urteile von denen anderer deutlich abzugrenzen.

Stufe 5: Ausgeprägte historische Urteilskompetenz

Ausschlaggebend für die vollständige Ausprägung der historischen Urteilskompetenz ist die jeweils erreichte Stufe der Deutungskompetenz. Je höher diese ausfällt, desto kompetenter werden die Schüler in der Bildung eines eigenen historischen Urteils, wobei ihnen bewusst ist, dass auch ihr eigenes Urteil auf einer Konstruktion geschichtlicher Sinnzusammenhänge besteht. Die Fähigkeit geschichtliche Darstellungen anderer kompetent zu dekonstruieren, lässt die Schüler sich selbst als Konstruierende erkennen und ermöglicht ihnen damit, ihr eigenes historisches Urteil angemessen zu differenzieren.

Copyrighted material

Copyrighted material

Kapitel II

Verfassungen in Athen und der Römischen Republik

Ein Spiel zur historischen Erfahrung gesellschaftlicher Teilhabe in der Antike

Nicole Eichholz,
Bettina Nolde[22]

[22] Es flossen auch Überlegungen von Steffen Kludt ein.

Copyrighted material

Copyrighted material

1 Didaktisch-methodische Überlegungen

1.1 Zur Bedeutung des Themas

Zu den für das Fach Geschichte bedeutsamen historischen Sachverhalten gehört die Auseinandersetzung mit den Ursprüngen unserer modernen Zivilisation, wenngleich damit kein Kontinuitätsanspruch verbunden werden darf.
Die Schüler erhalten einen Überblick über den Aufbau und die Ausgestaltung antiker Demokratien in Griechenland und im Römischen Reich. Dabei untersuchen sie die Frage, was die attische Demokratie und die römische res publica im Kern auszeichnete und wie konkrete Personen(gruppen) die Regelungen des jeweiligen Systems erfuhren. Es sollte den Schülern klar werden, dass ihre ersten Assoziationen zum demokratischen System, etwa „Demokratie macht alle gleich", also Gerechtigkeit und Mitbestimmung, keineswegs ohne weiteres auf die antiken Demokratien übertragbar sind. Sie können erfahren, dass das, was vormals Adlige von Nichtadligen unterschieden hatte, seit der Einführung der Demokratie Privilegierte von Nicht-Privilegierten trennte, dass das, was früher den Stand ausmachte, im Rahmen der Demokratie das Bürgerrecht darstellte. Sie können die Vor- und Nachteile direkter Demokratie in beiden antiken Gesellschaften vergleichen und vielleicht zu unserem heutigen Demokratieverständnis in Beziehung setzen. Der Gegenwarts- und Lebensweltbezug lässt sich gerade für die Erarbeitung des antiken Demokratiebegriffs gut herstellen und eignet sich besonders für einen entsprechend motivierenden Unterrichtseinstieg.

1.2 Das Potenzial zur Entwicklung des historischen Denkens

Welche Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe Menschen in der Vergangenheit hatten, wird zu Beginn der Sekundarstufe II erstmals auf einem reflektierten Niveau erarbeitet. Die Kenntnis der historischen gesellschaftspolitischen Entwicklung und deren ideengeschichtlicher Zusammenhang seit der Antike können für die Jugendlichen Anregungen sein, über die eigene politischen Partizipation und begründete Meinungsbildung in unserer Gesellschaft zu reflektieren. Bei der Rekonstruktion des jeweiligen historischen Kontextes in Griechenland und im Römischen Reich müssen verschiedene Dimensionen der Geschichte untersucht werden wie Politik- und Verfassungsgeschichte, Wirtschafts- und Sozialgeschichte, auch Alltagsgeschichte und mentale Dispositionen. Der - durchaus nicht unumstrittene – integrative Ansatz erfordert es außerdem, einen immanenten

Copyrighted material

Vergleich durchzuführen, wenn dieser auch nicht nach strengen Kriterien in einer vollständigen Sachsystematik angestrebt wird.

Anregungen zur Entwicklung von Kompetenzen und didaktisch-methodisches Arrangement

Das Thema ist geeignet, allen drei Kompetenzbereichen, die im Rahmenlehrplan angeregt werden, zuzuarbeiten: Geschichte in Quellen, Geschichte in Deutung und Narration sowie Geschichte als Kontroverse. Insbesondere die Kompetenz des reflektierten historischen Erzählens, Kernkompetenz des neuen Curriculums, stellt ein zentrales Lernziel dieser Unterrichtseinheit dar.

Der Entwurf schlägt für die Beschäftigung mit dem Begriff der Demokratie[23] und dessen Geschichte ein Rollenspiel vor, erarbeitet in einem offenen Lernarrangement mit einem ebenso offenen Ergebnis, in dem sich wie in einem Mosaikbild Einzelaspekte zu einem Gesamtbild zusammenfügen können.

Übergeordnetes Unterrichtsziel ist die historische Kompetenz gerade auch unter dem Aspekt der kommunikativen Komponente zu erweitern.

Die Schüler sollen erkennen, dass die Möglichkeiten der Mitbestimmung in antiken Demokratien auf einen streng eingegrenzten Bevölkerungsteil beschränkt blieben. Für andere Bevölkerungsgruppen als die männlichen Bürger, z.B. Frauen, Fremde oder Sklaven, brachte die Demokratie keine politische Mitbestimmung.

Der Unterrichtsentwurf berücksichtigt unterschiedliche methodische Prinzipien wie etwa forschend-entdeckendes Lernen, Wissenschafts- und Handlungsorientierung sowie multiperspektivisches Arbeiten. Mit Bezug auf die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur" (EPA) werden durch die Unterrichtsreihe unterschiedliche Kompetenzanforderungen angesprochen. Die Schüler erwerben fundiertes Wissen über vergangene Epochen und agieren mit diesem; sie untersuchen einen historischen Sachverhalt hinsichtlich seiner Problemhaltigkeit. Die zu bearbeitenden Quellentexte sind nach den Kriterien der Mehrdimensionalität und Kontroversität auszuwählen, so dass sie Gelegenheit bieten, mehrere Forschungsansätze der Historiographie und zugleich verschiedene Zeitgenossen eines historischen Geschehens zu erfassen.

Aus anthropologisch-psychologischer Sicht ist bei der Konzipierung des vorliegenden Entwurfs davon ausgegangen worden, dass die Schüler dem Thema Demokratie mit geringem Sachinteresse begegnen. Um dem entgegen zu wirken, soll versucht werden, das Thema stärker in seinem menschlichen Bezug als auf abstrakter Grundlage zu behandeln, auch deswegen, weil hier die

[23] einer aus heutiger Sicht absolut akzeptierten Staatsform, die ja die meisten modernen Staaten ganz selbstverständlich übernehmen

Copyrighted material

Chance besteht, dass bei höherer intrinsischer Motivation das Gelernte in tiefere Bewusstseinsschichten vordringt und daher länger verfügbar bleibt.
Zweifelsohne brauchen die Schüler für ein Gelingen dieses Lernarrangements relativ differenzierte historische Kenntnisse sowie Erfahrungen mit solchen offenen Lernformen und der Arbeit in alternativen Sozialformen.
Bei Rollenspielen im Geschichtsunterricht geht es um das Simulieren bestimmter historischer Konflikt- und Problemsituationen. Dabei erfahren die Schüler einen eingeschränkten Handlungsspielraum innerhalb ihrer Rolle und können ihre Empathiefähigkeit verbessern, weil sie gegebenenfalls zu einem Perspektivwechsel gezwungen sind. Bei der praktischen Simulation hat sich gezeigt, dass es für das Funktionieren von Rollenspielen von großer Wichtigkeit ist, eine konkret fassbare Problemsituation zu konstruieren. Sollte das Rollenspiel tatsächlich ohne konkrete Situationsvorgabe durchgeführt werden, ist es sinnvoll, dass der Lehrer eine steuernde Rolle einnimmt, etwa die des Diskussionsleiters oder des Interviewers und dadurch kontroverse Fragen einbringt und versucht, eine Diskussion anzuregen.
Sicher ist dies auch von der jeweiligen Erfahrung der Schülergruppe mit dieser Art von ‚Spiel' abhängig; eine ältere Klasse mit großer Erfahrung kann womöglich anhand einer theoretischen Grundsatzfragestellung in eine lebhafte Diskussion einsteigen und dabei innerhalb ihrer Rollen bleiben. Im Normalfall allerdings sollte immer damit gerechnet werden, dass diese Art von Unterricht den Schülern eher fremd ist und in diesem Fall muss darauf geachtet werden, ein möglichst konkretes Szenario vorzugeben, das jede Rolle entsprechend beteiligen kann.
Schwierigkeiten ergeben sich vor allem in der Anforderung, von der Text- und Quellenvorlage zur abstrahieren und sich auch sprachlich davon abzulösen. An Grenzen stoßen könnte man auch sehr schnell in Kursen, die wenig bzw. keine Erfahrung mit freieren Arbeitsformen haben. In diesen Kursen hört man auf die Aufforderung zum freien Arbeiten sehr oft den Einwand *„Das haben wir noch nicht gehabt."* Wenn Schüler lediglich in der Kompetenz des reproduzierenden Arbeitens geschult worden sind, wird es ihnen verständlicherweise umso schwerer fallen, sich auf das „ungesicherte Terrain" des eigenen
Denkens zu begeben. Dies ist bei der Planung und der Umsetzung eines solchen Unterrichtsentwurfs zu berücksichtigen und im Zweifelsfall eher kleinschrittig vorzugehen.

Copyrighted material

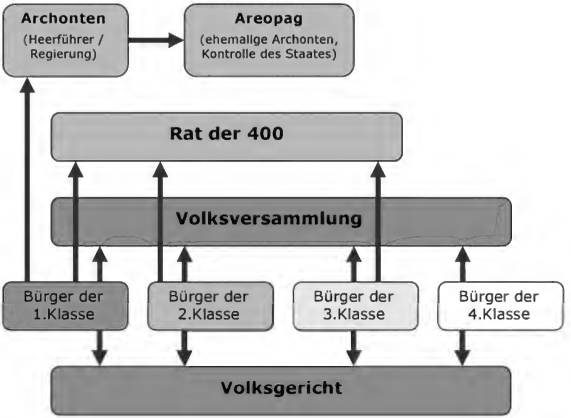
2 Sachinformationen

2.1 Die Demokratie in der Polis Athen

Der Begriff "Demokratie" leitet sich aus den griechischen Worten: *demos* (dt. Volk) und *kratia* (dt. Macht, Herrschaft, Stärke) ab und wird sinngemäß als "Volksherrschaft" ins Deutsche übersetzt. Seit dem 5. Jahrhundert v.Chr. fand der Begriff nachweislich im antiken Griechenland Verwendung. Mit dem Begriff der "Volksherrschaft" beschrieben die Griechen die direkte Beteiligung der Bürger (wobei hier nur männliche Bürger zu verstehen sind) an politischen Prozessen und Entscheidungsfindungen in den griechischen Poleis. Heute wird "Demokratie" zumeist als allgemeiner Sammelbegriff für Regierungsformen gebraucht, deren Herrschaftsgrundlage aus dem Volk abgeleitet wird. Man sollte sich allerdings davor hüten, moderne Demokratievorstellungen unreflektiert auf die damaligen griechischen Verhältnisse anzuwenden.
Die Entstehung der antiken Demokratie in der Polis Athen im 5. und 4. Jahrhundert v.Chr. beruhte auf einem längeren Prozess. Seit den ersten Reformbestrebungen Solons in den Jahren 594/93 v.Chr. und der Ablösung der reinen Adelsherrschaft durch eine timokratische Ordnung („Herrschaft der Angesehenen"), war das Vermögen ausschlaggebend für das Erlangen politischer Privilegien, und die Regierenden wetteiferten um Macht, Ansehen und Einfluss. Dies führte häufig zu Auseinandersetzungen in der herrschenden Schicht, und es kam in den Folgejahren immer wieder zu politischen Rückschlägen mit restaurativen Tendenzen innerhalb der adligen Eliten.

Verfassung des Solon:
In den Jahren 561 bis 510 v. Chr. wurde Athen geprägt von der Tyrannis des Peisistratos und seinen Söhnen. Erst mit der Phylenreform des Kleisthenes (508/07 v.Chr.) begann man die althergebrachten adligen Klientelbeziehungen aufzulösen und dem einzelnen Bürger mehr Gewicht im politischen Alltag zuzubilligen. Die Schaffung der Phylen und die territoriale Aufteilung Athens in Stadt, Land und Küste durchbrachen die bisherigen Machtstrukturen des Adels und schufen eine einheitlichere Bürgerschaft. Jede Phyle bildete einen Querschnitt durch alle Schichten der attischen Bürgerschaft. Zudem wurde der Areopag, der noch zur Zeit der solonischen Verfassung weitreichende Kompetenzen in den Händen des Adels beließ, entmachtet und seine Zuständigkeiten an die Volksversammlung oder den Rat der 500 verteilt.

Copyrighted material



(Verfassung des Solon)

Verfassung des Kleisthenes:

Doch auch die Reformen des Kleisthenes ließen keine Demokratie entstehen, denn das Zensuswahlrecht (ungleiches Wahlrecht, Gewichtung der Stimmen nach Steueraufkommen und Vermögen) blieb erhalten und auch weitere Privilegien blieben in der Hand der führenden Schichten des Staates. Zudem blieben Frauen weiterhin von der Teilnahme an politischen Prozessen ausgeschlossen.

Durch die Einbeziehung fast aller wehrfähigen Bürger in den großen kriegerischen Auseinandersetzungen der Folgejahre gewann aber die breite Masse der Bürger Athens zunehmend an politischer Bedeutung. Gleichzeitig schürten die ständigen Machtkämpfe innerhalb des Adels unter den Bürgern die Angst vor einer neuen Tyrannis. Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, kam es in den Jahren 487/86 v.Chr. zur Einführung des *Ostrakismos* (Scherbengericht, das allzu mächtige Adlige verbannen konnte) und zur Entmachtung des *Archontats;* die Stellung des alten Adels wurde entscheidend geschwächt.

Die spätere historiographische Darstellung der athenischen Demokratie wurde vor allem von Aristoteles beeinflusst, der den Anfang der Demokratie bereits auf die Zeit der solonischen Verfassung zurückdatierte und die kleisthenische nur als

(Copyrighted material)

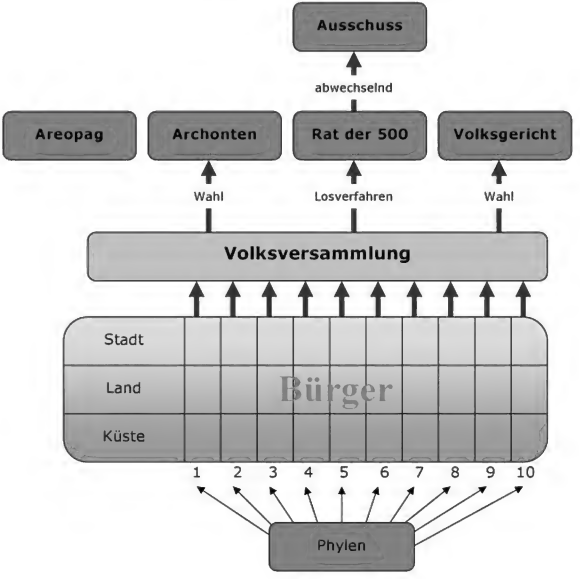
Steigerungsform interpretierte[24]. Sucht man aber aus heutiger Sicht nach einer ideengetreuen Realisierung der Demokratie als verfassungsmäßige Ordnung, so muss man sich auf einen relativ kurzen Zeitraum seit der Entmachtung des *Areopags* durch Ephialtes im Jahre 462/61 v. Chr. beschränken. Erst nach diesem Umsturz erfolgte ein institutioneller Ausbau der Demokratie in Athen.[25] Alle anderen Deutungen beziehen sich mehr auf das oberflächliche Etikett als auf die realpolitischen Verhältnisse. Der Missbrauch des Begriffes war den antiken Griechen ebenso geläufig wie den Menschen in neuzeitlichen Staats- und Gesellschaftsordnungen bis in die heutige Zeit hinein.
Nur für einen recht überschaubaren Zeitraum im 5. und 4. Jahrhundert v. Chr. kann man also von einer demokratischen gesellschaftspolitischen Organisation der Bürger Athens sprechen. Vor allem die, in späterer Reflexion, einzigartige politische und kulturelle Entfaltung Athens bescherten der Demokratie Glanz und Ansehen bis in die Neuzeit hinein. Ihre Blüte erlebte die attische Demokratie unter Perikles um 450 v. Chr. Unter dem Eindruck der außenpolitischen Bedrohung im Peloponnesischen Krieg erreichte die politische Partizipation des attischen Bürgers an den Entscheidungsprozessen in der Polis ihren Höhepunkt. Perikles förderte mit seinem Bürgerschaftsgesetz das Gemeinschaftsgefühl der Athener und baute die demokratischen Institutionen weiter aus. Die Volksversammlung (*ekklesia*) wurde in ihrer Rolle als oberste politische Entscheidungsgewalt gestärkt. Alte klientelische Bindungen traten mehr und mehr in den Hintergrund. Der Staat wurde zur obersten Versorgungsinstanz seiner Bürgerschaft.

Zu dieser Gemeinschaft der Bürger gehörte aber nur ein Bruchteil der tatsächlichen Einwohner Athens. Insgesamt ergeben Berechnungen für die Polis Athen eine Einwohnerzahl von etwa 250.000 bis 300.000 Menschen und davon waren ca. 170.000 bis 200.000 erwachsen.[26] Von diesen wiederum waren aber nur ca. 40.000 männlichen Bürger wahlberechtigt bzw. zählten zur Bürgerschaft Athens. Dies entspricht einem Anteil von rund einem Fünftel an der Gesamtzahl der Frauen und Männer Attikas.
Neben den nicht wahlberechtigten Frauen lebten auch viele Fremde (*Metöken*) in der Polis, die zwar eine Aufenthaltsgenehmigung erhielten, aber keine politischen Rechte innehatten. Neben den *Metöken* gab es natürlich noch eine große Gruppe von Sklaven in der Polis. Das bestimmende Merkmal eines Sklaven unterschied sich auch in Athen nicht von dem in anderen Regionen bzw. Herrschaftssystemen. Das Leben eines Sklaven war geprägt von persönlicher

[24] Vgl. Strasburger, Hermann: Zum antiken Gesellschaftsideal. Heidelberg 1976, S.119.
[25] Vgl. ebd., S.74.
[26] Vgl. Bleicken, Jochen: Die athenische Demokratie. Paderborn u.a., 4. Aufl. 1995, S.462.

Copyrighted material

Unfreiheit, d.h. er hatte keine selbst bestimmte Verfügungsgewalt über seine eigene Person, da er Eigentum seines Herren war: „In dem völligen Verlust der selbständigen Geschäftsfähigkeit, Ehefähigkeit und Freizügigkeit teilt der Sklave in Athen sein Schicksal mit allen Sklaven der antiken Welt."[27]



(Verfassung des Kleisthenes)

Grenzen der Demokratie

Laut Jochen Bleicken ist „das Schlüsselwort der athenischen Demokratie"[28] der Begriff der „Gleichheit". Dieser umfasst auch die politische Gleichberechtigung aller Bürger. In der praktischen Anwendung dieses demokratischen Grundgedankens auf die Situation in Athen und Bezug nehmend auf die schon näher erläuterte Bevölkerungsstruktur formulierte Christian Meier, sicherlich etwas zugespitzt: „Nimmt man freilich alles nur zahlenmäßig, kann man die

[27] Ebd., S.108.
[28] Ebd., S.338.

Copyrighted material

griechische Demokratie eine Oligarchie nennen, da die Freien oder, wie es deutlicher heißt, Freien und Gleichen in den Poleis, besonders in Athen, gegenüber Nichtbürgern, Sklaven und natürlich auch den Frauen in der Minderheit waren."[29] Folgt man dieser Argumentation, so skizziert man ein Bild der athenischen Bürger, das eher dem einer herrschenden Elite entspricht. Hiermit stellt sich aber natürlich die Frage, ob dieser Ansatz nicht doch allzu modern gedacht ist und eher von heutigen Demokratievorstellungen geleitet wird. Wie bewerten wir also aus heutiger Sicht die Institution der Sklaverei und warum grenzte sich diese Minderheit, sprich die Bürgerschaft, so vehement nach außen ab?

Um die Abgrenzungsbestrebungen der Bürgerschaft verstehen zu können, muss man sich etwas näher mit dem athenischen Bürger auseinandersetzen. Was die Athener waren, waren sie vor allem als Bürger, gerade für die Angehörigen der mittleren und unteren Schichten galt dies. Die unter ihnen herrschende starke Solidarität beruhte auf dem Gleichheitsgrundsatz der Demokratie. Sie gehörten alle zu einem Rechtskreis und waren stolz auf ihr Gesellschaftssystem. Ja, sie hoben sich damit ab von vielen anderen Gesellschaften. So bezeichnet Perikles die Polis Athen sogar als „die Schule von Hellas"[30]. Eine Verwässerung ihres Zugehörigkeitsgefühls und des ganz speziellen Charakters ihres Zusammenlebens wollten sie nicht hinnehmen. Auch zog die breite Masse der Bürger, die den mittleren und unteren Schichten angehörten, persönliche Vorteile aus der Zugehörigkeit zu diesem Wohlfahrtsstaat, der natürlich auch einen gewissen Schutz und Sicherheit garantierte. Warum sollte man diese Vorteile aufweichen bzw. mit anderen teilen?
Bei der Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Gruppe der Sklaven darf man natürlich die Betrachtung der Situation der Sklaven in Athen nicht aus der Gesamtsituation der Sklaven in den anderen antiken Gesellschaftsordnungen herauslösen. Wer der Meinung ist, dass die Institution der Sklaverei dem in Athen propagierten Grundgedanken der Demokratie widerspricht, muss sich auch die Frage stellen, ob eine Abschaffung der Sklaverei der Zeitepoche der Antike überhaupt hätte abverlangt werden können. Hermann Strasburger meinte dazu, dass wir uns zunächst vor Augen zu führen haben, „dass die Frage einer etwaigen Überwindung der Sklaverei für die Antike keineswegs nur ein ethisches, sondern in erster Linie ein wirtschaftliches Problem war."[31] Schon Aristoteles hat die Sklaverei sowohl naturrechtlich als auch ökonomisch begründet. Ein Wegdenken aus dem Alltagsleben war für die Griechen einfach

[29] Meier, Christian: Entstehung und Besonderheiten der griechischen Demokratie, in: Demokratia. Der Weg zur Demokratie bei den Griechen, hrsg. v. Kinzl, Konrad H., Darmstadt 1995, S.248f
[30] Thukydides, II, 41, 1
[31] Strasburger, Hermann: A.a O., S.50

Copyrighted material

nicht möglich, obwohl sie sicherlich den Widerspruch mit der von der Demokratie hochgehaltenen natürlichen Gleichheit aller Menschen durchaus hätten nachvollziehen können. Nach heutigen Demokratievorstellungen zu urteilen, stieß das Gleichheitsprinzip also in diesem Punkt auf eine im Großen und Ganzen unüberschreitbare Grenze. Ohne die Sklaverei wäre aus damaliger Sicht ein funktionierendes Staats- und Gesellschaftssystem undenkbar gewesen. So findet man sie in allen antiken Hochkulturen vor. Und man sollte aus heutiger Sicht vorsichtig damit sein, über diese „Sklavenhaltergesellschaften" vorschnell zu urteilen, denn sie waren Ausdruck einer Entwicklungsstufe menschlicher Gesellschaftsformen.

Der antike Demokratieansatz am Beispiel der Polis Athen umfasste nur eine relativ kurze Periode im Verlauf der griechischen Geschichte. Wie schon angemerkt, handelte es sich nicht um einen kontinuierlichen, langfristigen Entwicklungsprozess einer demokratischen Gesellschaftsformation, sondern eher um eine Episode, die man mit unseren heutigen modernen Demokratievorstellungen nicht vergleichen kann. Man muss sich dabei bewusst sein, dass zu damaliger Zeit die demokratische Staatsform Athens eine unter vielen war. Neben der Demokratie existierten auch viele Oligarchien oder Monarchien. Die Demokratie war damit nicht die Endstufe der politischen Entwicklung, so wie es zumindest heute in unseren westlichen Demokratien empfunden wird, sie war eine Staatsform unter vielen und stand auch in einer ständigen Diskussion und Auseinandersetzung mit anderen. Sie ließ sich nicht herauslösen aus dem gesellschaftlichen Umfeld der Zeit und galt auch nicht als Endstufe der Menschheit. Sie fand ihre Anwendung auf eine definierte Gemeinschaft, die unter dem Begriff der Freiheit nicht die individuellen Entfaltungsmöglichkeiten der Moderne verstand, sondern die Pflicht des Bürgers an der politischen Herrschaftsausübung in den Vordergrund stellte. Jeder Bürger trug einen Teil der Verantwortung für Staat und Gesellschaft. Somit handelte es sich um eine abgeschlossene Rechtsgemeinschaft. Der Gemeinwille stand über dem des Individuums. Das Volk beschränkte von vornherein durch die direkte Ausübung der Volksherrschaft, durch zeitlich begrenzte Macht und durch bestimmte Wahlverfahren per Losentscheid ein sich Herausheben einiger weniger Bürger aus der Masse des *Demos*. Auch der *Ostrakismos* beinhaltet die Angst der Bürger vor Machtmissbrauch und Tyrannei. Das Volk in seiner Gesamtheit repräsentierte somit direkt den absoluten Willen per Mehrheitsentscheid. Moderne Formen der Gewaltenteilung waren unbekannt. Durch die Beachtung der Kollegialität und Annuität bei der Ämterbesetzung wollte man die Gleichheit der Bürger gewährleisten und den Missbrauch der Macht durch zeitliche Begrenzung zumindest einschränken. Die politische

Copyrighted material

Realität aber sah anders aus. Vor allem in Krisenzeiten führte das Dogma der Gleichheit aller Bürger zu vielen Ineffizienzen im Entscheidungsprozess und begünstigte besonders in der militärischen Führung charismatische Persönlichkeiten.
Trotz des Grundsatzes der direkten Herrschaftsausübung durch das Volk nahmen nur relativ wenige Bürger an den Volksversammlungen teil. Oftmals waren ökonomische Gründe dafür verantwortlich, aber auch das Desinteresse vieler Bürger bei Themen, die sie persönlich nicht betrafen, spielte eine Rolle. Die Bürger Athens waren zwar politisch gleichberechtigt, wirtschaftlich gab es aber große Unterschiede innerhalb der Bürgerschaft. Dies führte zu einem unterschiedlichen Wahrnehmungsvermögen seiner politischen Aktivitäten. Um aber jedem Bürger die Möglichkeit der politischen Partizipation zu geben, entwickelte sich die staatliche Organisation durch die Einführung von Diäten zu einer Art Versorgungsinstanz seiner Bürger. Bürger, die an Volksversammlungen und anderen Gremiensitzungen teilnahmen, erhielten Geldzahlungen vom Staat. Diese großzügige Regelung führte auf Dauer aber zu einem enormen Kostenproblem der athenischen Demokratie. Ohne Tributzahlungen aus dem von Athen beherrschten Seebund wäre die Demokratie wohl kaum lebensfähig gewesen.[32] Die Athener hatten mit der Einführung der Diätenzahlungen das gesellschaftspolitische Problem zwar erkannt, der Verwirklichung der Gleichheit standen aber unüberwindbare Hindernisse im Weg. Das Verhältnis von Politik und Arbeit konnte letztendlich nicht gelöst werden.

Die durch die wirtschaftliche Blüte Athens entstandene starke Zuwanderung und die Zunahme des Sklavenanteils verschärften die Gegensätze in der Bevölkerung und verursachten ohne Zweifel starke Assimilierungstendenzen. Für die Athener bedeutete aber jegliche Öffnung ihrer Rechtsgemeinschaft auch eine Einschränkung in Bezug auf die Pflichten eines jeden bei der Ausübung der Volksherrschaft. Sie hatten ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl und es passte nicht in ihr Weltbild, dass Fremde sich in dieses Gefüge einordnen könnten. Außerdem gingen sie davon aus, dass nur eine überschaubare Zahl von Bürgern überhaupt praktisch in der Lage sei, eine direkte Herrschaft auszuüben. So finden wir denn auch in unseren modernen Massendemokratien fast ausschließlich Formen indirekter Herrschaftsausübung.

Die wirtschaftliche und machtpolitische Prosperität Athens im 5. Jahrhundert v.Chr. wurde auch in späteren Zeiten mit zum Teil verklärender Bewunderung dem Ideal der Demokratie zugeschrieben und behielt somit seine anziehende Wirkung in späteren Epochen. In der gesellschaftspolitischen Realität blieben

[32] Vgl. Bleicken, Jochen. A a O., S 466.

Copyrighted material

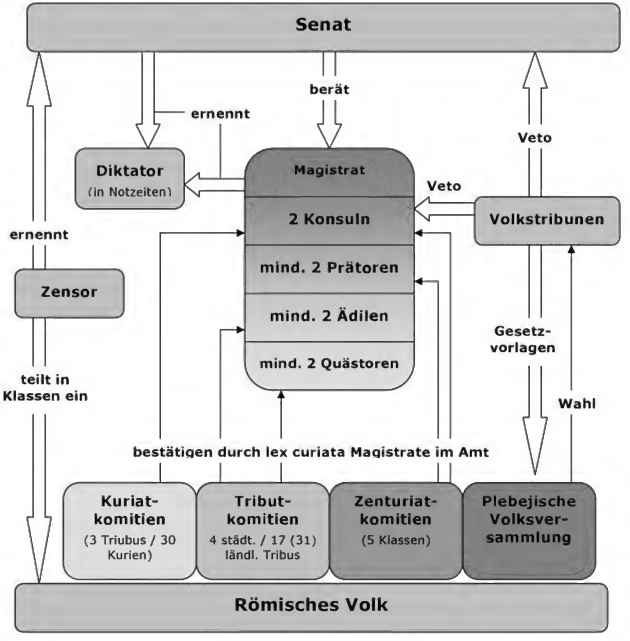
demokratische Institutionen aber nur noch als Scheinform in einigen Gemeindeverwaltungen unter der späteren makedonischen Monarchie oder unter der römischen Herrschaft erhalten.

2.2 Die Römische Republik (*res publica*)

Der Begriff "res publica" (dt. öffentliche Sache) kennzeichnet die Staatsform des römischen Gemeinwesens in der Zeit vom Ende der Königsherrschaft um 500 v.Chr. bis zur Errichtung des römischen Kaisertums durch Augustus im Jahre 27 v.Chr. In Anlehnung an den lateinischen Ursprungsbegriff bezeichnen wir diese Staatsform als römische Republik. Ihre Legitimität beruht auf dem Staatsvolk als offiziellem Souverän.
Nach dem Ende der Monarchie und der Begründung der Republik hatte das Staatswesen zunächst aristokratische Züge. Es gab eine scharfe Trennung zwischen dem Patriziat mit seinen politischen und religiösen Vorrechten und der weitgehend rechtlosen Plebs. Die gesellschaftspolitische Ordnung war geprägt von großen Spannungen zwischen der großen Masse der Plebejer und den Patriziern als gesellschaftliche Oberschicht. Die Gegensätze waren vor allem ökonomischer und rechtspolitischer Natur. Die harten Auseinandersetzungen mündeten in einen Ständekampf, der allmählich zu einer Stärkung der plebejischen Position führte. Im Laufe des 4. Jahrhunderts v.Chr. kam es schrittweise zur Zulassung der plebejischen Oberschicht zu verschiedenen Ämtern im römischen Magistrat. Mit der Zulassung zu den Priesterämtern um 300 v.Chr. wurde auch die letzte Einschränkung aufgehoben. Damit endete der Ständekampf zwischen dem Patriziat und der Plebs. Die Römer bewiesen die Fähigkeit im Rahmen der bestehenden Ordnung und im Interesse des Staates zu einem innergesellschaftlichen ständischen Ausgleich zu gelangen.
Ebenso wie in der attischen Demokratie blieb allerdings auch in Rom Frauen, Sklaven und Fremden die Möglichkeit zur politischen Betätigung verwehrt.

Copyrighted material

Verfassung der Römischen Republik



Legt man bei der Analyse der römischen Staatsordnung aber die Dreigliederung des Aristoteles - Monarchie, Aristokratie oder Demokratie – zugrunde, so fällt eine eindeutige Zuordnung der *res publica* über den gesamten Zeitraum ihres Bestehens schwer.[33] In Anlehnung an Aristoteles erklärte der griechische Historiker Polybios Roms politisches System als eine Mischverfassung, die monarchische (Konsulat), aristokratische (Senat) und demokratische (Volksversammlung) Elemente enthielt und damit auch in Krisenzeiten eine politische Stabilität garantierte, die den Aufstieg zur Weltmacht ermöglichte.

[33] Vgl. Aristoteles: Politik III, 1278 b6 -1279 b10.

Copyrighted material

Verfassungswirklichkeit in der Römischen Republik

Durch die Einbeziehung der plebejischen Oberschichten in die politische Führung des Staates bildete sich in Rom eine Art Amtsadel, bestehend aus den so genannten Optimaten und den Nobiles, heraus. Trotz des ständischen Ausgleichs stellte aber die Nobilität in der weiteren Geschichte der Republik stets die überwiegende Mehrheit der Amtsträger. Ihren Einfluss machte sie vor allem über den römischen Senat geltend. Diese Institution war das zentrale und leitende Gremium in der römischen Politik. Beruhend auf einer langen Tradition regelte der Senat die Außenpolitik, erließ Gesetze, kontrollierte die Magistraturen und verwaltete die Staatsfinanzen. Im Gegensatz zur Magistratur, die auf der Kollegialität (es mussten immer mindestens zwei Amtsinhaber vorhanden sein, die sich gegenseitig kontrollierten) und Annuität (die Amtsinhaberschaft wechseite jährlich, um eine Machtfülle des Einzelnen zu verhindern) des Amtes beruhte, war der Senat die Kontinuitätsinstanz im römischen Gemeinwesen. Die Rechte des Senats entstammten aber nur der so genannten Gewohnheit, sie waren niemals in einer Verfassung des römischen Staatswesens verankert worden. Der politische Einfluss des Senats fußte also auf der *auctoritas* (Würde bzw. Autorität) seiner Mitglieder. Für den einfachen römischen Bürger war es eine Selbstverständlichkeit sich in den Dienst des Gemeinwesens (*res publica*) zu stellen und somit auch die Autorität seiner bedeutendsten Häupter zu akzeptieren. Senatsbeschlüsse wurden somit in der Regel ohne substanzielle Änderungen von den Magistraten umgesetzt.

Obwohl offiziell das römische Volk und damit die Volksversammlung der oberste Souverän des Staates war, bewahrte die alte aristokratische Nobilität de facto ihren Einfluss auf den politischen Prozess.[34] Es handelt sich also bei der verfassungspolitischen Realität um eine Mischform aus starken aristokratischen und einigen demokratischen Elementen, die in einer ständischen Gesellschaftsordnung verankert waren. Durch die Beschränkung der Einflussnahme des *concilium plebis* (plebejische Volksversammlung) und die Bedeutung der *comitia centuriata* (Zenturiatskomitien) bei den Magistratswahlen mischten sich in der politischen Praxis timokratische Formen in die Herrschaftsausübung des Volkes. In der *comitia centuriata* galt nicht der politische Gleichheitsgrundsatz aller Bürger, sondern es gab eine Einteilung in fünf Klassen, die sich nach dem Stand und dem Reichtum des Bürgers richteten (Zensus).

Eine weitere große Rolle im politischen Entscheidungsprozess spielten die ausgeprägten römischen Klientelverhältnisse. Politischen Einfluss gewann man in Rom über wirtschaftliche Patronagebeziehungen, dies machte sich vor allem die

[34] Vgl. auch Heuss, Alfred: Römische Geschichte. Paderborn u a. 8. Aufl. 2001, S.33ff.

Copyrighted material

Nobilität zunutze. Verstärkt wurde dieser Prozess durch die Organisationsform der politischen Ämter. Sie beinhalteten keineswegs eine finanzielle Entschädigung, sondern waren als Ehrenämter angelegt. Auf den Amtsträger kamen im Verlaufe seiner Magistratur viele Kosten zu, die er selbst zu tragen hatte, wobei er aber auch sein Ansehen erheblich steigern konnte. Ohne die entsprechende Zahlungskraft war also eine Amtsausübung überhaupt nicht möglich. Das beschränkte somit schon von vornherein die politische Macht auf die römische Oberschicht. Des Weiteren war aber auch die breite Masse der Bevölkerung gar nicht in der Lage ihre Interessen in der politischen Praxis gemeinsam zu artikulieren. Neben den schon angeführten Klientelverhältnissen gab es auch große Gegensätze innerhalb der Plebs. Insbesondere die unterschiedlichen Interessen der *plebs urbana* (städtische Plebejer) und der *plebs rustica* (ländliche Plebejer) traten immer wieder offen zu Tage und wurden von der Nobilität im politischen Alltagsgeschäft auch genutzt.

Zusammenfassend betrachtet, handelte es sich bei der römischen Verfassung um ein staatliches System miteinander verschränkter Gewalten, welches auf gegenseitiger Kontrolle und auf politischer Macht auf Zeit beruhte. Die Verfassung war damit Ausdruck der Erfahrungen unter der Königsherrschaft. Man fürchtete sich am meisten vor der Macht des Einzelnen und suchte die Gefahr des *primus inter pares* möglichst zu umgehen. Parallel zu dieser formalpolitischen Struktur spielten aber auch informelle Machtstrukturen in Form des römischen Senats eine große Rolle. Dieser bezog nur aus seiner *auctoritas* und auch zum Teil aus klientelischen Abhängigkeiten seine politische Legitimität. Solange also die Oberschicht in der Lage war ihre eigenen Interessengegensätze im Senat auszutragen und geschlossen nach außen aufzutreten, war die Legitimität der führenden Schichten unbestritten, zumal die formal bindenden Beschlüsse der Volksversammlung nur auf Antrag und Vorlage durch die Volkstribunen erfolgen konnten. Das Volk hatte keine aktiven politischen Rechte, es agierte nur passiv durch Annahme oder Ablehnung der entsprechenden Anträge. Auch ein freies Rederecht war nicht vorgesehen. Die meist recht jungen Volkstribunen, die noch am Anfang ihrer politischen Ämterlaufbahn standen, orientierten sich am Willen des Senats, mit dem sie es sich aus Rücksicht auf ihr Ansehen und ihre Karriere nicht verscherzen wollten. Hinzu kam das Interzessionsrecht eines jeden der zehn Volkstribunen. Verweigerte auch nur einer seine Zustimmung, konnte das entsprechende Gesetz nicht in die Volksversammlung eingebracht werden. Die Verfassungswirklichkeit beruhte also auf dem politischen Konsens der römischen Oberschicht, die im Senat repräsentiert war. Niemand sollte seinen eigenen Willen über den der *res publica* stellen können, der wiederum durch das *mos maiorum* (Sitten und Gebräuche

Copyrighted material

der Vorväter) der angesehensten und reichsten Häupter Roms in ungebrochener Kontinuität repräsentiert wurde.[35]

3 Verlaufsplanung

3.1 Geplanter Ablauf des Rollenspiels

Sofern der vorliegende Unterrichtsentwurf nicht im Rahmen einer Projektwoche durchgeführt wird, sollten mindestens drei aufeinander folgende Doppelstunden an Zeit eingeplant werden.
Drei Phasen[36] werden für die Durchführung des Szenariums notwendig sein, was sicherlich aufwendiger[37] ist als Unterricht im herkömmlichen Sinne: eine Vorbereitungs-, eine Durchführungs- und eine abschließende Auswertungsphase. Besondere räumliche Voraussetzungen sind nicht notwendig. Ideal wäre es im Hinblick auf die Auswertungsrunde, wenn es die Möglichkeit gäbe, mit einer Videoaufzeichnung zu arbeiten, d.h. wenn eine Videokamera und ein TV-Gerät zugänglich sind. Für die Recherchephase wäre es zudem vorteilhaft, diese so weit als möglich selbstgesteuert und -initiiert von den Schülern durchführen zu lassen. Bestenfalls verfügt die Schule über eine Schulbibliothek, der geschichtliche Fachbereich über eine Sammlung von Nachschlagewerken und Zugang zur Internetrecherche. Sollten diese Informationsressourcen nicht vorhanden sein, liegt es in der Verantwortung der durchführenden Lehrkraft, diese verfügbar zu machen, indem entsprechendes Material mitgebracht wird und auf die Recherchemöglichkeit in der örtlichen Stadtbibliothek verwiesen wird.

3.2 Vorbereitungsphase

Im besten Falle ist man sich als Lehrkraft zuvor bereits über den Stand des Vorwissens der Schülergruppe zum Themenbereich „Antike" sowie „„antike Gesellschaftsformen" klar geworden. Zudem ist abzuklären, wie umfassend die Kenntnisse der Schüler über den Begriff der Demokratie allgemein sind. Dementsprechend ist eine einführende Vorbereitungsphase zu planen, deren Ziel es ist, bezüglich der Sachzusammenhänge und Fakten ein gemeinsames Ausgangsniveau zu gewährleisten. Der Informationsstand muss es erlauben, die

[35] Vgl. auch Heuss, Alfred. A.a.O., S.37f.
[36] Im Folgenden wird statt Stunden immer von Phasen geredet, da hier keine zeitliche Vorgabe gemacht werden kann
[37] Auch H. Gies spricht dieser Form des handlungs- und produktorientierten Lernens besondere Nachhaltigkeit bei einem sehr hohen Zeit- und Arbeitsaufwand zu. Vgl. Gies, H.: Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung. Köln, Weimar, Wien 2004, S. 178.

Copyrighted material

Quellentexte den Rollen entsprechend einordnen zu können. Dies wird je nach Vorwissen entweder eine Wiederholungsstunde sein oder eine Einführungsstunde zur Vermittlung grundsätzlicher Zusammenhänge und Sachwissens beanspruchen.
Während dieser Phase sollte die Formulierung einer übergeordneten Fragestellung zur Demokratie durch die Schüler vorgenommen werden. Diese bildet gewissermaßen die „Überschrift" der kommenden Stunden und sollte auch während der Auswertungsstunde(n) wieder aufgegriffen werden. Als eine solche Frage wäre z.B. „Wie groß sind die Möglichkeiten und Freiheiten, mich persönlich zu entfalten in dem gesellschaftlichen System, in dem ich lebe? Welche Grenzen sind mir gesetzt?" denkbar.
Zum Ende der 1. Phase werden die Schüler über das Vorhaben der kommenden Stunden informiert und sie erhalten zur Vorbereitung Rollenmappen[38] mit Quellenmaterial, ihrem jeweiligen Arbeitsauftrag, sachtextlichen Hinweisen und Rechercheanregungen.

3.3 Materialvorschläge

Für die Vorbereitung und Recherche werden verschiedene Materialien bereit- und zusammengestellt, bestehend aus Quellen und Darstellungen, Sach- und literarischen Texten.
Der im Rahmenplan formulierten Prämisse multidimensionalen Lehrens und Lernens kann dadurch Rechnung getragen werden, dass Rollen verteilt werden, die eine differenzierte Auseinandersetzung durch unterschiedliche Blickwinkel auf die antike Demokratie ermöglichen.
Denkbare Perspektiven wären hierbei: Menschen, die in antiken Demokratien lebten und in ganz individuelier Weise davon betroffen waren[39], historische Persönlichkeiten, weiche die antike Demokratie beurteilt haben[40] sowie Personen, die diese Demokratien gestalteten, wie etwa für Griechenland die Demagogen der spätklassischen Demokratie.[41] Von besonderem Interesse für eine solche zweiseitige Betrachtung wird es sein, historische Persönlichkeiten, die an der Schnittstelle von griechischer und römischer Kultur lebten, zu Wort kommen zu lassen. [42]

---

[38] Die Auswahl der Materialien für die einzelnen Rollen muss natürlich an die übergeordnete Fragestellung angepasst sein. Daher ist es schwierig bzw. riskant, die Materialien schon zuvor zusammenzustellen, in der Annahme, die Schüler würden zu genau der selben Fragestellung kommen, die die Lehrkraft sich eventuell bei der Vorbereitung der Unterrichtsreihe überlegt hat.
[39] Frauen, Bauern, Vollbürger, Sklaven
[40] Herodot; Pseudo-Xenophon (,Vom Staat der Athener' 1, 1-8, Platon, Politeia; Aristoteles.
[41] z.B. Alkibiades, Perikles
[42] z.B. Der griechische Historiker Polybios (um 200 v. Chr. / 120 v. Chr.), der als „Experte" zum Interview gebeten werden könnte, weil er sich zu beiden Systemen äußern könnte.

Copyrighted material

Für die Durchführung der Plenumsdiskussion sollte das Quellenmaterial den Schülern klar machen können, wer sie sind, was sie tun und was ihre zugewiesene Rolle in Gesellschaft und Staat ist. Welche Begründungen gab es für diese Rolle innerhalb des gesellschaftlichen Systems?
Neben den verschiedenen Rollen innerhalb der Plenumsdiskussion ist auch die Rolle eines „Beobachters" vorgesehen, der sich von einer neutralen Positition aus, gewissermaßen von außen, mit einer Frage beschäftigen soll, die von der konkreten Situation auf eine abstraktere Ebene der Problembetrachtung abhebt. Sein Arbeitsauftrag und Beobachtungsziel könnten wie folgt aussehen:

- Erarbeite dir zunächst einen Überblick über die Verfassungen von Athen und Rom zum vorgegebenen Zeitpunkt.
- Überlege dir vorab, was es für die persönliche Freiheit bedeutet haben könnte, in diesen Gesellschaftssystemen eine Frau, ein Vollbürger, ein Sklave, ein führender Politiker gewesen zu sein.

Die von dem Beobachter erzielten Ergebnisse sind wichtig für die Auswertungsphase, denn er steht über den einzelnen Rollen und grenzt sich aus seiner Perspektive von der Teilnehmerperspektive der übrigen Rollen ab.

3.4 Möglichkeiten der Binnendifferenzierung

Das Quellenmaterial muss nicht zwingend völlig homogen sein, dass heißt, nicht alle Aufträge müssen gleich angelegt, vom selben Schwierigkeitsgrad oder der gleichen Art von Anforderung sein. Vielmehr kann und sollte gerade hier die Möglichkeit zur Binnendifferenzierung genutzt werden, indem die Anforderungen unterschiedlich gestaltet werden. In jedem Fall sollte bei der Zusammenstellung der Materialien darauf geachtet werden, dass sie ausreichend Argumente und Fakten für den Schüler bieten, die ihn in den Stand versetzen, sich an einer Diskussion im Plenum zu beteiligen.
Die Vielzahl der unterschiedlichen Rollen und Aufgaben enthält verschiedene Möglichkeiten der Binnendifferenzierung. So könnten entsprechend des individuellen Leistungsstandes und –vermögens oder besonderen Talenten Rollen verteilt werden. Leistungsstarke Fremdsprachenschüler könnten sich mit originalsprachlich lateinischen Quellentexten[43], gegebenenfalls sogar mit altgriechischen Texten befassen. Technik- und computerbegabte Schüler erstellen z.B. Grafiken/Power-Point-Darstellungen etwa zur Abbildung der jeweiligen Regierungssysteme. Möglich wäre auch, dies an künstlerisch begabte Schüler zu delegieren, die eine Gesamt-Zeitleiste erstellen, in die sich Plenumsteilnehmer eintragen können.

[43] Fächerübergreifendes Arbeiten Geschichte-Latein: Lateinische „Expertengruppe", die z.B. Polybios-Auszüge übersetzt, der Gruppenarbeit beisteuert.

Copyrighted material

Die Sprecherrolle innerhalb einer Gruppe kann von kommunikativ besonders fähigen Schülern übernommen werden.

3.5 Durchführungsphase

Zur Einarbeitung in die Rollen erfolgt die Quellenarbeit in unterschiedlichen Sozialformen im Vorfeld des Rollenspiels. So könnten die Schüler z. B. in Gruppen eingeteilt werden, die jeweils ein Rollenspiel in der attischen bzw. der römischen Demokratie unter einer bestimmten Fragestellung inszenieren.
Hierfür ist es wichtig, eine Situation zu kreieren, die dazu geeignet ist, sämtliche Rollen zu aktivieren, ihnen die Einnahme einer Position zu ermöglichen, die sich aus ihrem Quellenmaterial ergibt. Zudem sollten die gewählten Fragestellungen einen aktuellen Lebensbezug für die Schüler enthalten, an dem sich eine Diskussion entfachen könnte.
Hier sollen nur einige Beispiele für solche Situationen genannt werden, die natürlich an die jeweilige Kurssituation angepasst bzw. verändert werden können:

- Ein Bürgerentscheid in Rom / Athen steht an, die Frauen wollen jetzt auch endlich das Recht auf politische Mitbestimmung. Es gibt eine Podiumsdiskussion, zu der Vertreter verschiedener Schichten sowie Experten / Politiker erscheinen, die ihre jeweiligen Standpunkte darlegen. (Das ist sicherlich eine etwas futuristische Variante, die aber geeignet ist, heutige und vergangene Lebenswelten in Beziehung zu setzen.)
- Simulation einer Bundestags-, Polis- oder Senatsdebatte bezüglich der Kürzung oder Abschaffung der Diäten staatlicher Amtsinhaber bzw. Beschneidung der Einkommensmöglichkeiten römischer Politiker (die ja keine Diäten erhielten).

Im Folgenden soll auf das erste Beispiel näher eingegangen werden, indem Vorschläge für die Besetzung verschiedener Rollen unterbreitet und entsprechende Materialien beigebracht werden.
Die vorgeschlagene Situation kann als Anlass dafür dienen, die Veränderung der Rolle der Frau innerhalb der griechischen und römischen Gesellschaft zu beleuchten. Xenophon zeichnet in seinem *„Oikonomikós"* das Bild einer vollkommenen Ehe in der klassischen Zeit, in der die Trennung zwischen den Geschlechtern nur hinsichtlich ihrer Aufgabengebiete[44] besteht. Die Quellen sprechen eine andere Sprache. Wie die römischen Frauen durften auch die griechischen keine politischen Ämter bekleiden oder in politischen Institutionen mitwirken.

[44] Die Frau verwaltet das Haus, der Mann den Staat

Copyrighted material

Die römische Frau allerdings war nicht ausgeschlossen von einer Teilnahme von Gastmähiern und Empfängen,[45] der gesellschaftliche Rahmen, innerhalb dessen ja in Rom viele politische Dinge entschieden worden sind. An einer solchen Diskussion beteiligen könnten sich dann verschiedene Rolien: römische und griechische Frauen, die über ihre Stellung innerhalb des jeweiligen Systems berichten, römische und griechische Sklaven, griechische Bauern, die berichten, dass sie ihr Recht auf politische Mitbestimmung aus ganz praktischen Gründen gar nicht wahr nehmen können, Verfassungsexperten und Vollbürger beider System sowie Demokratiegegner.

3.6 Auswertungsphase

In diesen Unterrichtsstunden sollen die Zusammenführung und Ergebnissicherung stattfinden. Ziel sollte es sein, dass am Ende alle Schüler eine gemeinsame Basis wichtiger Erkenntnisse haben. Hierbei sollen systemisch vergleichende Beobachtungen angestellt werden. Erkenntnisleitend sollten in dieser Phase die eingangs formulierte übergeordnete Fragestellung sein sowie die jeweiligen Unterrichtsziele. Die Form der Ergebnissicherung soll nicht vorgeschrieben werden. Auch hier ließe sich die narrative Methode aufgreifen. Anstelle einer lehrergeleiteten Reflexion und Zusammenfassung erginge an die Schüler der Arbeitsauftrag, die übergeordnete erkenntnisleitende Fragestellung in einem zusammenhängenden, selbst verfassten Text überzeugend darzustellen.

4 Das Rollenspiel

4.1 Attische Demokratie

Beiliegend Beispiele für die Arbeitsblätter, die den Schülern zur Einarbeitung in ihre jeweiligen Rollen dienen sollen.

Muster für einen Arbeitsauftrag:
Fertige dir einen Stichwortzettel/Rollenkärtchen an, mit dessen Hilfe du dich den anderen vorstellen kannst!
Berücksichtige folgende Punkte/'Stichwörter' besonders...
Versuche, dich in deine Rolle hineinzuversetzen und ihre Denkweise, Einstellung aus den Lebensumständen / ihrer Stellung im System zu übernehmen. Auch Phantasie ist gefragt!

[45] Vgl. Nepos, De excellentibus ducibus exterarum genium, praefatio 6f.

Copyrighted material

Rolle 1

Eine attische Frau

Die griechische Polis wird oft als „Herrenclub" bezeichnet. Frauen waren von den politischen Rechten ausgeschlossen. Nur Männer konnten an der Volksversammlung, in denen die für das Gemeinwesen verbindliche Entscheidungen getroffen wurden, teilnehmen, nur Männer konnten als Geschworene an den Gerichtshöfen fungieren oder die Hunderte von Positionen als Amtsinhaber übernehmen. Vor Gericht erschienen Frauen aus der Bürgerschaft nie, sie wurden auch vom Prozessredner nie namentlich erwähnt, es sei denn, sie hatte einen zweifelhaften Ruf. Bei Familienstreitigkeiten vertrat sie ihr Vormund, also ihr Ehemann, Vater, Sohn oder ein anderer erwachsener männlicher Verwandter. Zeitlebens stand man als Frau in Griechenland unter der Vormundschaft seines Herren – KÝRIOS – d.h. seines Vaters, älteren Bruders oder Ehemann.

Aber, die männlichen Bürger selbst waren ja in der Gesamtbevölkerung eine Minderheit. Daneben gab es eine große Zahl von Sklaven und Sklavinnen, männliche und weibliche Metöken sowie Kinder und Frauen der Bürger.

Und, es gab ja auch ein Leben abseits der Politik, Bereiche, in denen Frauen, Nicht-Bürger und sogar Sklaven eine wichtige Rolle spielten, nämlich im ökonomischen Sektor, im religiösen Bereich und im Gemeinschaftsleben der Dörfer und Ortsgemeinden.

Die Mädchen und Frauen der Bürgerschaft genossen gerade im kultischen Bereich zahlreiche Privilegien, sie übernahmen wichtige Aufgaben bei den Prozessionen und nahmen gemeinsam mit Jungen an Chorgesängen und Tänzen teil.

Die politisch untergeordnete Rolle hatten die Frauen schon vor der Zeit der Demokratie gehabt. Mit Aufkommen der Demokratie und dem damit verbunden Ideal der Gleichheit aller Männer, gleichgültig, ob sie Bürger oder Adlige waren, verstärkte sich das Überlegenheitsgefühl der Männer noch mehr. Grundsätzlich kam ein Athener vor jedem Fremden, jedem Sklaven und jeder Frau.

Frauen hatten keinen Zutritt zu höheren Berufen, zu Bildung oder Ausbildung. Ihre Pflichten lagen im Haushalt. Sie arbeiteten aber auch als Händlerin, Textilarbeiterin oder Hebamme. Sie tätigten Marktgeschäfte auf der Agora, dem Markplatz, auch wenn dies für Frauen als unschicklich galt. In besser situierten Haushalten erledigten die Männer oder die Sklaven die Einkäufe. Da aber der größte Teil der Bevölkerung eher arm war, musste man auf diese ‚Schicklichkeit' verzichten. In Bereichen, in denen man wirklich Geld machen konnte, waren Frauen nicht anzutreffen. Sie gingen nur niederen Tätigkeiten nach, genau solchen, die auch Sklavinnen verrichteten: Wollherstellung, Kleinhandel und

Copyrighted material

Tätigkeit als Amme. Einen einzigen lukrativen Gewerbezweig gab es für eine Frau: das Geschäft mit dem eigenen Körper. Die Verhältnisse besserten sich für die Frauen aus aristokratischen Familien, seitdem in der hellenistischen Zeit die Stadtstaaten ihre Macht verloren und gesellschaftliche Veränderungen eintraten. In dieser Zeit konnte sie sogar in der städtischen Gemeinschaft tätig werden, das Bürgerrecht erhalten und in der Verwaltung leitende Funktionen übernehmen. Bürgerfrauen nahmen aktiv am Leben des Demos, besonders an den kultischen Aktivitäten teil.
Frauen kommen in der Komödien bei Volksversammlungen zu Wort [46]

Euripides' ‚Medea'

„Von allem, was auf Erden Geist und Leben hat,
Sind doch wir Frauen das Allerunglücklichste.
Mit Gaben ohne Ende müssen wir zuerst
Den Gatten uns erkaufen, ihn als unsern Herrn
5 Annehmen: dies ist schlimmer noch als jenes Leid.
Dann ist das größte Wagnis, ob er edel ist,
Ob böse: denn unrühmlich ist's dem Weibe, sich
Vom Mann zu trennen; auch darf es ihn nicht verschmähn.
Und freit in neue Sitten und Gesetze sie,
10 muss' sie wohl, weiß sie's nicht von Haus Prophetin zu sein,
zu wissen, welchem Lose sie entgegengeht.
Doch wenn wir dies nur glücklich uns vollendeten,
Und wenn der Gatte froh mit uns am Joche trägt,
Ist unser Los zu beneiden: anders sei es Tod!
15 Auch kann der Gatte, wenn daheim ihn Ärger quält,
auswärts des Herzens Überdruß beschwichtigen:
Uns ist in eine Seele nur der Blick vergönnt.
Sie sagen wohl, wir lebten sicher vor Gefahr
Zu Hause, während sie bestehn der Speere Kampf,
20 die Toren: lieber wollte ich dreimal ins Graun
der Schlacht mich werfen, als gebären einmal nur."
[Euripides, Medea, vv.230-251]

.....und wie die Herren es sahen
„Aber gehe nun heim, besorge deine Geschäfte, Spindel und Webestuhl, und treib an beschiedener Arbeit deine Mägde zum Fleiß! Die Rede gebühret den Männern, Und vor allem mir; denn mein ist die Herrschaft im Hause!" [47]

[46] in Wirklichkeit undenkbar
[47] Homer, Odyssee 1, 356-359

Copyrighted material

„Wir haben die Hetären der Lust wegen, die Nebenfrauen der täglichen Pflege unsere Körpers, die Ehefrauen aber dazu, um uns legitime Kinder zu gebären und als verlässliche Wächter unseres Haushalts." [48]

Rolle 2

Ein griechischer Gelehrter

Xenophon über die Idealvorstellung der Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau:

„Es scheint mir, dass die Götter, meine liebe Frau, diese Gespann, das man das Weibliche und das Männliche nennt, in bester Voraussetzung zusammengefügt haben, damit sie in Gemeinschaft einander nützlich sind. Zuerst einmal heiratet das Paar, um miteinander Kinder zu zeugen, damit das menschliche Geschlecht nicht ausstirbt. Dann wird durch diese Vereinigung erreicht, dass sie im Alter eine Stütze für sich selbst besitzen. Weiterhin ist es bei den Menschen nicht wie bei den Tieren üblich, im Freien zu leben, sondern sie benötigen offensichtlich Obdach. Wenn die Menschen Vorräte unter dem Dach anlegen wollen, brauchen sie allerdings jemanden, der die Arbeit unter freiem Himmel verrichtet. Denn Pflügen, Säen, Pflanzen und auch Weiden sind Beschäftigungen unter freiem Himmel. Aus diesen wird der Lebensunterhalt gewonnen. Sobald das nun unter Dach ist, ist wiederum jemand erforderlich, der er verwahrt und der solche Arbeiten verrichtet, die innerhalb des Hauses anfallen. Der Schutz des Daches ist notwendig bei der Versorgung der neugeborenen Kinder; unter einem Dach muss die Ausbreitung der Feldfrüchte stattfinden, ebenso die Herstellung der Kleidung aus Wolle. Da nun jede der beiden Tätigkeiten, diejenigen innerhalb als auch diejenigen im Freien der Ausführung und der Aufsicht bedürfen, hat Gott [...] von vornherein die körperliche Beschaffenheit (phýsis) entsprechend ausgestattet, und zwar, wie mir scheint, die der Frau für die Arbeiten und Besorgungen im Innern, die des Mannes hingegen für die Tätigkeiten und Beaufsichtigungen außerhalb."

[Xenophon, Oikonomikos 7, 18-22]

[48] Demosthenes, Gegen Neaira, 122

Copyrighted material

Ein ‚Gestalter' der Demokratie – Perikles

Nachdem die Adligen Perikles und Ephiáltes dem Areopag die letzten Rechte genommen hatten, setzte sich die Demokratie endgültig durch.

„Perikles ließ sich nie gehen, weder im öffentlichen noch im privaten Leben, und auch, wenn er bis aufs Blut gereizt wurde, verlor er doch nicht die Haltung. Jedes Wort, das er in der Volksversammlung sprach, war nicht nur wohlüberlegt, sondern aufs Genaueste vorher festgelegt und wirkte trotzdem ganz unmittelbar. Perikles sprach auch nicht allzu oft und geizte überhaupt mit seinem Anblick. [...] Wenn es sich um minder wichtige Dinge handelte, schickte er Freunde und Gesinnungsgenossen vor. Sein eigenes Auftreten hatte die Aura eines feierlichen Staatsaktes. [...] Es gab Zeiten, in denen seine Autorität schier unbegrenzt war [...]. Kein Wunder, dass die Komödie seine Regierung als Tyrannenherrschaft persiflierte. Bei Thukydides dagegen heißt es in einem berühmten Ausspruch, Athen wäre damals dem Begriff nach wohl eine Demokratie gewesen, in Wirklichkeit hätte es unter der Herrschaft des ersten Mannes gestanden."

[Heuss, Alfred: Propyläen Weltgeschichte. Eine Universalgeschichte, hrsg. v. Golo Mann u. Alfred Heuss,]Frankfurt/M. 1962, Bd. III, S. 266.

Als Erster führte Perikles die Besoldung der Geschworenen, Beamten, Gesandten, der Strategoi sowie der 500 Ratsmitglieder ein.

„Dies geschah aus dem einfachen Grund, dass die Athener die Politik nicht als den ständigen und ausschließlichen ‚Beruf' einer ‚leisure class' betrachteten. Anders als in der Römischen Republik, wo die Staatsgeschäfte in den Händen des Grundadels lagen, beteiligten sich in Athen alle Bürger abwechselnd an der Regierung. Für den Ausfall ihres Arbeitsverdienstes – sei es im Ackerbau oder im Handel – sollten sie eine angemessene Entschädigung erhalten. Perikles verfügte nunmehr auch die Bezahlung der Geschworenen der Heliaia, zunächst durch zwei, später drei Obolen, was dem durchschnittlichen Halbtagsverdienst eines Lohnarbeiters entsprach [...]. Tatsächlich bedeutete die Diätenzahlung einen großen demokratischen Fortschritt; denn bisher hatten die Reichen in der Heliaia den maßgebenden Einfluss ausüben können."

[Sterling, Ernst.: Der unvollkommene Staat. Frankfurt 1968, S. 34-35]

Copyrighted material

Perikles' Loblied auf die Demokratie

„Die Verfassung, die wir haben, richtet sich nach keinen fremden Gesetzen; viel eher sind wir für sonst jemand ein Vorbild als von anderen abhängig. Mit Namen heißt sie, weil der Staat nicht auf wenige Bürger, sondern auf eine größere Zahl gestellt ist, Volksherrschaft. Es haben aber nach dem Gesetz, in dem, was den Einzelnen angeht, alle den gleichen Teil, und der Geltung nach hat im öffentlichen Wesen den Vorzug, wer sich irgendwie Ansehen erworben hat, nicht nach irgendeiner Zugehörigkeit, sondern nach seinem Verdienst; und ebenso wird keiner aus Armut, wenn er für die Stadt etwas leisten könnte, durch die Unscheinbarkeit seines Namens verhindert. [...] Wir lieben das Schöne und bleiben schlicht, wir lieben den Geist und werden nicht schlaff. Reichtum dient bei uns dem Augenblick der Tat, nicht der Großsprecherei und seine Armut einzugestehen ist nie verächtlich, viel verächtlicher, sie nicht tätig zu überwinden. [...] Denn einzig bei uns heißt einer, der an den staatlichen Dingen nicht teilnimmt, nicht ein stiller Bürger, sondern ein schlechter, und nur wir entscheiden in den Staatsgeschäften selber oder denken sie doch richtig durch. Denn wir sehen nicht im Wort eine Gefahr fürs Tun, wohl aber darin, sich nicht durch Reden zuerst zu belehren, ehe man zu nötigen Tat schreitet. [...] Zusammenfassend sage ich, dass unsere Stadt die Schule von ganz Hellas ist.

[Thukydides 2,37,1; 2,40,1 f.; 2,41,1]

Rolle 3

Ein Attischer Vollbürger (POLITÉS)

„Wenn man in der Stadt Athen oder im Piräus spazieren ging, dann war es schwierig, unter den vielen einfachen Bürgern jemanden ausfindig zu machen, der nicht gerade einem öffentlichen Geschäft nachging oder dessen Gesichtskreis nicht mit solchen Dingen ausgefüllt gewesen wäre, auch wenn er im Moment damit nicht befasst war. Dass er sich auf dem Wege zur Volksversammlung befand oder eine öffentliche Ansprache anhörte, war beinahe noch das wenigste. Aber schon die Wahrnehmung des Richtergeschäfts hielt jährlich eine Schar von sechstausend Leuten in Gang. [...]. Der Eindruck, die männliche Bürgerschaft Athens sei ein Volk von Politikern und Funktionären, wäre also nicht unberechtigt gewesen. [...]

Copyrighted material

Wer auf Grund seiner wirtschaftlichen Lage nicht über die notwendige Abkömmlichkeit verfügte und es sich nicht leisten konnte, dass ihm ein Tagesverdienst verloren ging, war von dieser Art öffentlicher Betätigung zwangsläufig ausgeschlossen. Erst als der ‚Sold' (misthós), in unserer Terminologie Diäten, von Perikles geschaffen wurden, konnte dieses Heer von politischen Arbeitern in die bereitstehenden Kader einströmen. Das Entgelt [...] war nicht übermäßig hoch, entsprach aber einem bescheidenen handwerklichen Tageseinkommen. [...] Die Bauern vom Lande, auch die weniger armen, konnten sich um diese Geschäfte wenig kümmern. Abgesehen von ihrer Berufsarbeit, die auch bei Ersatz des Arbeitslohnes keine willkürliche Dispensierung gestattet, hinderte sie schon der weite Weg in die Stadt an einer Beteiligung. In Betracht kamen für sie in erster Linie die Stadteinwohner und dementsprechend die statistisch überwiegende Gruppe der kleinen Gewerbetreibenden."

[Heuss, Alfred, Propyläen Weltgeschichte. a.a.O., S. 275f.]

Ein attischer Vollbürger war, wer als Abkömmling eines Atheners oder wer auf Grund einer Bürgerrechtsverleihung in den Bürgerlisten stand, was Ende des 4. Jh. etwa 30.000 Männer waren. Dies machte nicht mehr als einen Zehntel der ganzen attischen Bevölkerung aus.

Alle Bürger mussten sich dem Rest der Bevölkerung gegenüber überlegen vorkommen, denn sie alle übten Macht über Nicht-Bürger aus: über ihre Frauen und Kinder, Sklaven oder Metöken. Selbst wenn man nur ein ‚kleiner, armer Bauer' war, so war man trotzdem immerhin ein potentieller Sklavenhalter.

Das Bürgerrecht war zugleich auch eine moralische Pflicht, in den Institutionen der Demokratie mitzuarbeiten und zwar prinzipiell unabhängig von der gesellschaftlichen Herkunft oder dem Vermögen.

Wenn ein athenischer junger Mann volljährig geworden war und sein Bürgerstatus nach Überprüfung bestätigt worden war, bestand seine erste Pflicht als Bürger in der Absolvierung seines Wehrdienstes. Wehrpflicht bestand für alle Männer, aber die gemeinsame Verteidigung Attikas wurde ohnehin als DAS entscheidende Bürgerrecht angesehen. Anschließend hatte er das Recht, an der Volksversammlung teilzunehmen. Für die Übernahme von politischen Ämtern und eine Tätigkeit als Geschworener musste er allerdings erst dreißig Jahre alt werden.

Vermögende Vollbürger waren verpflichtet, ihr Vermögen für Staatsaufgaben herzugeben, um etwa die Ausrüstung von Kriegsschiffen oder die Ausstattung von Theateraufführungen zu finanzieren. Grund und Bodenbesitz war das Vorrecht attischer Vollbürger. Jedoch nur eine kleine Minderheit verfügte über

Copyrighted material

Wohlstand und Ansehen. Die meisten Bürger lebten eher in bescheidenen Verhältnissen.
Perikles erließ 451 v. Chr. ein Gesetz, das die Heirat eines Atheners mit einer fremden Frau verbot und legte fest, dass Kinder aus solchen Ehen nicht anerkannt werden sollten, d.h. kein athenisches Bürgerrecht erhielten. Damit wollte er noch einmal deutlich machen: Ein attischer Bürger zu sein, ist ein besonderes Vorrecht, das nicht durch Ehe „erschlichen" werden kann.

Rolle 4

Ein attischer Handwerker

Im Allgemeinen erfuhren Handwerker im klassischen Athen nur wenig gesellschaftliche Achtung. Ihr Lebensstil entsprach eben nicht dem griechischen Idealbild. Das Ideal war es, seinen eigenen Unterhalt nicht durch Arbeit für andere verdienen zu müssen. Man war bemüht, die Dinge des täglichen Bedarfs wie Kleider und Handwerkszeuge selbst herzustellen. Erst im 5. Jh. v. Chr. trug die Ausübung eines Handwerks wesentlich zum Wohlstand bei, was jedoch die Ressentiments gegen Handwerker nicht beendete. Aristoteles berichtete, dass in Theben etwa Bürger nur dann an der Regierung teilnehmen durften, wenn sie zehn Jahre lang nicht im Handwerk und Handel tätig gewesen waren. In Athen und Sparta waren zumeist Sklaven und Metöken Handwerker. In anderen Teilen Griechenlands und Kleinasiens konnten wohlhabende und bedeutende Handwerker aber durchaus hohes Ansehen gewinnen. In der Perikleischen Zeit erlangte das Handwerk in Athen eine wachsende wirtschaftliche Bedeutung. Jetzt lebte ein Großteil der Athener davon, dass die über dem Eigenbedarf liegenden Produkte auf dem Markt verkauft wurden. ‚Eigentliche' Bürger arbeiteten selten, sie nahmen an den Sitzungen der Volksversammlung und der Gerichte teil, wofür sie Tagungsgelder erhielten.

Der Philosoph Aristoteles überlegt, ob ein Handwerker auch ein Bürger sein kann

„In Bezug auf den Polisbürger bleiben noch einige Fragen offen. Soll man als wahren Bürger nur den bezeichnen, dem es möglich ist, an der Ausübung von Herrschaft (arché) teilzuhaben, oder zählen auch die handwerklich Arbeitenden (banausoi) zu den Polisbürgern? [...] In alten Zeiten war der Handwerker (bánausos), Sklave (doulos) oder Fremder (xénos); das ist ja auch heute noch meistens der Fall. Die vollkommene Polis wird jedenfalls keinen Handwerker zum Polisbürger machen.

[Aristoteles, Politik 1275a7-1278a8]

Copyrighted material

Auch Xenophon denkt darüber nach...

„Denn gerade die so genannten handwerklichen Arbeiten (banausikaí) sind verrufen und werden aus gutem Grund in den Poleis besonders verachtet. Sie schädigen nämlich die Körper der Arbeitenden und Aufseher, indem sie diese zwingen, zu sitzen und im Hause zu arbeiten; manche nötigen sie sogar dazu, den ganzen Tag am Feuer zuzubringen. Sind ihre Körper aber erst verweichlicht, wird auch der Geist (psyche) ernsthaft geschwächt. Auch gewähren die so genannten handwerklichen Tätigkeiten am wenigsten freie Zeit, sich noch um Freunde oder die Angelegenheiten der Polis zu kümmern. Daher scheinen solche Leute ungeeignet zu sein für den geselligen Umgang mit Freunden und zur Verteidigung des von den Vätern ererbten Landes (patriá). Folglich ist in einigen Polis, besonders aber in denen, die als kriegstüchtig gelten, auch den Bürgern (politai) nicht erlaubt, handwerkliche Berufe auszuüben."

[Xenophon, Oikonomikos 4,2-4]

Kommentar zu Xenophons Überlegungen:

„Die Banausen[49], jene Handwerker, die unter erschwerten Bedingungen [...] arbeiten mussten und dabei gesundheitliche Schäden erlitten, waren ihrer geschädigten Körper wegen und, falls sie reich wurden, auch wohl wegen Mangels an Geschmack von denjenigen verachtet, deren Leben unter günstigen Umständen verlief. Von der Philosophie [...des 4. Jahrhunderts] ausgehend wurde das Wort ‚Banause' als Schimpfwort bis in zwanzigste Jahrhundert tradiert. Eine diskriminierende Einstellung mit solcher Begründung konnte sich aber nicht mit ihrer spezifischen Bedeutung gegen alle die zahlreichen Handwerke richten, die in Athen ausgeübt wurden. Die oligarchisch-aristokratischen Gruppierungen wandten sich allerdings gegen den politischen Einfluss der Handwerkerkreise, da deren Interessen den ihren widersprachen, und versuchten, sie als mußelos, daher kulturlos abzuwerten. [...]"

[Zimmermann, H.-D.: Freie Arbeit, Preise und Löhne. In: Hellenische Poleis, Bd. I. Hrsg. Von E. Ch. Welskopf, WBG 1974, S. 93-97]

[49] Banause: verächtliche Bezeichnung für den Mann, der vom Ertrag seiner Handarbeit leben muss und keine Zeit für den Staat hat

Copyrighted material

Rolle 5

Ein Gegner der Demokratie

Pseudo-Xenophon

„Dass sie dieses System der politeía wählten, dem kann ich nicht zustimmen; deshalb nicht, weil sie damit sich dafür entschieden, die Schlechteren den Edlen gegenüber zu bevorzugen. Aus diesem Grunde stimme ich nicht ab. Nachdem sie sich aber in dieser Weise entschlossen haben, pflegen sie ihre politeía und tragen Sorge für alles andere, was sie nach Ansicht der anderen Griechen falsch machen. Ich will das jetzt aufzeigen. Zunächst muss ich es aussprechen, dass ihnen [den Athenern] mit Recht die Schlechteren, beziehungsweise die Armen oder der Demos mehr gelten als die Vornehmen oder Reichen, weil es ja der Demos ist, der die (Kriegs-)Schiffe bewegt, und dieser wiederum der Polis ihre Machtstellung verleiht. Es sind die Steuerleute, Rudermeister, Pentekontarchen [Anführer von fünfzig Ruderern], die Untersteuermänner und Schiffsbaumeister, die der Polis ihre Macht viel eher verleihen als die Hopliten beziehungsweise Vornehmen oder Edlen. Unter diesen Umständen scheint es gerecht zu sein, dass alle sich um die Ämter nach dem jetzt üblichen Losverfahren und nach Wahlen bewerben und dass es jedem Bürger freisteht, öffentlich zu reden, wenn er es will. Alle Ämter der Strategen noch der Hipparchen sollen daher nach dem Losverfahren offen stehen. [...] Alle Ämter aber, die besoldet werden und Nutzen ins Haus bringen, um die bewirbt sch der Demos. So wundern sich manche darüber, dass sie überall den Schlechteren, beziehungsweise den Armen oder den Volksfreunden (demotikoí) den Vorzug vor den Edlen (chrestoi) geben; doch gerade diesen Punkt betreffend wird sich zeigen, dass sie die Volkherrschaft (demokratía) erhalten wollen. Geht es nämlich dem Demos gut, [...] so treten alle für diese Demokratie ein und festigen sie dadurch. [...] Bei den Besseren [Aristokraten] sind Zuchtlosigkeit und Ungerechtigkeit am geringsten, hingegen geringer Eifer für das Gute am größten; beim Demos aber ruht das höchste Maß an Unwissenheit, Zuchtlosigkeit und Minderwertigkeit, denn [dazu] verleitet ihn seine Armut. [...]Der Demos will sich nicht einem wohlgeordneten Staatswesen unterwerfen, sondern frei sein und herrschen, die Missordnung (kakanomía) kümmert ihn wenig; denn was du als das Gegenteil eines wohlgeordneten Staatswesen ansiehst, gerade daraus nimmt der Demos seine Stärke und seine Freiheit.

Copyrighted material

Wenn du nach der eunomia suchst, so wirst du sehen, dass die rechten Männer Gesetze geben, die Edlen (chrestoí) die Schlechteren (poneroí) im Zaume halten, die Edlen über die Angelegenheiten der Polis beraten und die unvernünftigen Männer weder zur Boulé, noch zum Gericht oder zur Ekklesia zugelassen werden. [...] Bezüglich der Sklaven und Metoiken herrscht in Athen die größte Zuchtlosigkeit; man darf dort weder den Sklaven schlagen, noch wird er dir bescheiden ausweichen. [...] Deshalb haben wir sogar für die Sklaven die Redefreiheit (isegoría) genauso wie für die Freien eingeführt, und ebenso für die Metoiken gegenüber den Bürgern, weil die Polis wegen der Fülle der Berufe und um des Seewesens willen Metoiken benötigt."

[Pseudoxenophontis Athenaion Politeia, I, 1-2]

Ein Philosoph sinniert über Arten und Abarten von Verfassungen:

Aristoteles

„[...] Wir beginnen mit den richtigen Verfassungen, denn sind diese erst festgestellt, so müssen sich daraus auch Ihre Abarten ergeben. Da nun Staatsverfassung [...] und Staatsregierung [...] ein und dasselbe bedeuten, die Staatsregierung aber die oberste Gewalt [...] der Staaten [...] ist, so muss diese Gewalt entweder von einem oder der wenigen oder von der Mehrzahl des Volkes repräsentiert werden. Wenn dieser eine oder diese wenigen oder die Mehrzahl des Volkes das allgemeine Wohl im Auge haben, so ergeben sich in allen drei Fällen richtige Verfassungen, wenn aber nur den eigenen Nutzen des einen oder der anderen oder der großen Mehrzahl, dann bloße Abarten, dann entweder verdienen die Teilnehmer gar nicht den Namen von Staatsbürgern [...], oder aber sie müssen auch alle Anteil an den Urteilen haben. Diejenige Art von Alleinherrschaft nun aber, welche auf das Gemeinwohl ihr Augenmerk richtet, pflegen wir Königtum [...] zu nennen, die Herrschaft von wenigen, aber doch immer von mehr als einem Aristokratie, sei es nun, dass dies heißen soll Herrschaft der Besten oder dass es bedeutet, ihr Zweck sei das Beste des Staates und der Gemeinschaft; wenn endlich die Mehrzahl des Volkes den Staat mit Rücksicht auf das Gemeinwohl verwaltet, so wird diese mit dem gemeinsamen Namen aller Verfassungen, nämlich Politeia. Dies mit Recht: denn dass ein einzelner oder eine Minderzahl sich durch besondere Tugend [...] auszeichnet, kann leicht vorkommen, dass aber eine größere Zahl es zu jeder Art von Tugend im strengen Sinne bringt, ist schon eine schwierige Sache, und am ehesten ist dies noch möglich in Bezug bloß auf die kriegerische Tüchtigkeit, denn das ist eine Tugend der Massen.

Copyrighted material

25 Daher ist auf Grund dieser Verfassung die oberste Staatsgewalt bei der wehrhaften Bevölkerung, und diejenigen, welche an den Staatsrechten teilhaben, sind hier die Waffentragenden. Die Abarten der genannten Verfassungen sind nun aber: vom Königtum die Tyrannis, von der Aristokratie die Oligarchie und von der Politeia die Demokratie. Denn die
30 Tyrannis ist eine solche Art von Alleinherrschaft, welche lediglich zum Vorteil des Monarchen, Oligarchie eine solche Herrschaft, welche zu dem der Reichen, und Demokratie eine solche, welche zu dem der Armen geführt wird, und auf das, was dem ganzen Gemeinwesen frommt, sieht keine von ihnen."

[Aristoteles, Politik, 1279aa-1279b]

4.2 Römische Republik

Rolle 1

Eine römische Frau

Die römische Frau erhält bei der Geburt keinen eigenen Vornamen, sondern trägt nur den Namen der Familie (Gentilname, z.B. Sempronia). Wie ihre männlichen Geschwister steht sie unter der Gewalt des pater familias (das muss nicht der leibliche Vater, sondern kann auch der Großvater sein, wenn dieser noch lebt). Diese Gewalt bedeutet, dass die Kinder und Enkel keine eigenes Vermögen haben oder erwerben können und dass sie dem pater familias gegenüber zu Gehorsam und Respekt verpflichtet sind; diesem steht ein umfassendes Züchtigungsrecht zu. Die Vermögenslosigkeit der „Kinder" wird abgemildert dadurch, dass ihnen der pater familias ein „Sondervermögen" aussetzen kann, mit dem sie eigenständig wirtschaften können. Es bleibt zwar Eigentum des pater familias, wird aber in der Regel nicht zurückgerufen. Auch im Erbrecht sind Männer den Frauen gleichgestellt: Söhne und Töchter erben zu gleichen Teilen, wenn der pater familias kein Testament macht. Stirbt der pater familias, so erlischt damit die hausväterliche Gewalt über die unmittelbaren Nachkommen des Verstorbenen: Die männlichen Nachkommen werden nun ihrerseits patres familias, die weiblichen werden zwar auch frei (sui iuris), erhalten aber einen Vormund (in der Regel der nächste väterliche Verwandte), der z.B. Vermögenstransaktionen oder einer Heirat zustimmen muss. Dennoch ist die Frau Eigentümerin des ererbten Vermögens, und in der Zeit der späten Republik und vor allem des Prinzipats ist die Vormundschaft zu einer reinen Formsache geworden. Heiratet eine Frau, so kann sie entweder in der Herkunftsfamilie bleiben – sie untersteht dann weiterhin der Gewalt ihres pater familias und ist in der Herkunftsfamilie erbberechtigt. Sie kann aber auch in die

Copyrighted material

Familie ihres Ehemanns übergehen, dessen Gewalt sie dann untersteht. In rechtlicher Hinsicht nimmt sie den Status einer Tochter des Ehemanns ein. Das besagt nichts über die ehelichen Beziehungen, sondern dient dem Schutz der Frau, die durch ihre Stellung als Tochter des Ehemanns diesem (und dessen pater familias, falls er noch lebt) gegenüber erbberechtigt wird. Die römische Familie setzt sich allein über Männer fort. Bei einer Scheidung, die sowohl von der Frau als auch vom Mann ausgesprochen werden kann, bleiben die Kinder immer beim Mann. Wie die griechischen dürfen auch die römischen Frauen keine politischen Ämter bekleiden oder in politischen Institutionen mitwirken. Im Unterschied aber zum demokratischen Athen wird in Rom Politik nicht nur in politischen Institutionen gemacht: Für die Kommunikation unter den Adligen spielen die Häuser, die dort statt findenden Empfänge und Gastmähler, von denen Frauen nicht ausgeschlossen sind, eine große Rolle. Ferner haben sich Frauen in durchaus organisierter Form in die Politik eingemischt, wenn sie davon betroffen waren. Ansatzpunkte für solche organisierte Aktionen können Funktionen der Frauen im Kult gewesen sein (es gab z.B. religiöse Feste nur für Frauen).

Rolle 2

Ein römischer Gelehrter

Der römische Geschichtsschreiber Cornelius Nepos (um 100 – um 25 v.Chr.) schreibt über die Rolle der Frau bei den Griechen und bei den Römern:

„Im Gegensatz zu den Griechen nehmen wir an bestimmten Verhaltensweisen keinen Anstoß, die bei ihnen als ungebührlich gelten. Denn welcher Römer hätte Scheu, seine Frau zu einem Gastmahl mitzunehmen? Oder welche Hausherrin sitzt nicht dank ihrer Ehrenstellung im vorderen Teil des Hauses und bewegt sich nicht in der Öffentlichkeit? Das ist in Griechenland ganz anders. Denn sie wird zu keinem Gastmahl mitgenommen, es sei denn zu Verwandten, und sie hält sich auch nur im inneren Teil des Hauses auf, welches Gynaikon (Frauenwohnung) genannt wird; nur die nächsten Verwandten haben Zutritt."

[Nepos, De excellentibus ducibus exterarum genium, praefatio 6f.]

Copyrighted material

Eine römische Grabinschrift aus dem 2. Jh. v. Chr.:

"Dies ist der wenig schöne Grabstein einer schönen Frau.
Mit Namen nannten sie die Eltern Claudia.
Ihren Mann liebte sie aus ganzem Herzen.
Zwei Söhne gebar sie: Den einen lässt sie in der Erde, den andern auf der Erde.
Ihre Sprache war anmutig, auch ihr Gang war gefällig.
Sie besorgte ihr Haus, spann Wolle. Ich habe gesprochen."

[CIL I, 1007]

Aus einer Werberede des Augustus für die Ehe:

„Gibt es etwas Besseres als ein Weib, rein, häuslich, wirtschaftlich, eine Erzieherin der Kinder, einen Menschen, der euch in gesunden Tagen erfreut, in Zeiten der Krankheit pflegt, euer Glück teilt und euch im Unglück tröstet."

[Cassius Dio, Römische Geschichte LVI 3,3]

Der römische Geschichtsschreiber Titus Livius (59 v. Chr. – 17 n. Chr.) berichtet von einer Begebenheit, die sich im Jahre 196 v. Chr. in Rom zutrug. 20 Jahre zuvor war in der Not des zweiten Punischen Krieges ein Gesetz beschlossen worden, dass keine Frau mehr als ein bestimmtes Maß an Goldschmuck besitzen, bunte Kleider tragen und mit dem Wagen – außer zu religiösen Zwecken – innerhalb der Stadt fahren durfte. Dieses Gesetzt sollte auf Betreiben einiger Volkstribunen, allerdings gegen den Willen zahlreicher Römer abgeschafft werden. Nun griffen die Frauen selbst in das Geschehen ein: Sie widersetzten sich der Weisung ihrer Ehemänner, ihnen ihren alten Schmuck wiederzugeben, jetzt, wo es dem Staat doch gut gehe:

„Als man so gegen das Gesetz und für das Gesetz gesprochen hatte, strömten am folgenden Tag eine noch viel größere Menge Frauen auf die Straßen, und die belagerten als eine einzige Masse alle Türen der beiden Brutus, die den Antrag ihrer Kollegen durch ihren Einspruch verhindern wollten, und gingen nicht eher weg, bis die Tribunen ihren Einspruch zurückzogen. Da gab es dann keinen Zweifel mehr, dass alle Tribus das Gesetz aufheben würden. 20 Jahre, nachdem es erlassen war, wurde es aufgehoben."

[Titus Livius, Römische Geschichte, XXXIV, 8, 1-39]

Copyrighted material

Rolle 3

Ein römischer Klient

In republikanischer Zeit war das Verhältnis zwischen *cliens* und *patronus* von größerem gegenseitigem Respekt geprägt. Das Klientelverhältnis entwickelte sich auf der Grundlage einer moralisch-religiösen, nicht juristischen Treueverpflichtung zu einer wechselseitigen Unterstützungs-Beziehung mit klarer Rollenverteilung: Der Patron als der gesellschaftlich Einflussreichere hatte seine Klienten, vor allem bei Rechtsgeschäften zu beraten und ihnen bei Prozessen Rechtsbeistand zu leisten. Als Gegenleistung hatte der Klient dem *patronus* seine guten Dienste anzubieten. Das waren in der Frühzeit Arbeitsleistungen, Gefolgschaft im Krieg und finanzielle Beiträge bei außergewöhnlichen Belastungen des Patrons. Wichtiger wurde im Laufe der Zeit aber die politische Unterstützung: Es war die moralische Pflicht eines Klienten, seinen *patronus* bei der Bewerbung um ein Amt tatkräftig durch sein tatsächliches Abstimmungsverhalten ebenso wie durch seine Präsenz, seinen Beifall bei dessen Auftritten und geeignete „Stimmungsmache" zu unterstützen. Auch ein demonstratives Um-sich-Scharen vieler Klienten brachte dem Patron ganz augenfällig Sozialprestige ein; daraus entwickelte sich die morgendliche Begrüßung des Patrons, zu der alle seine Klienten sich einzufinden hatten.

Klientenleid

„Die armen Leute stehen schon um Mitternacht auf, laufen in der ganzen Stadt herum und belagern die Türen, wo sie sich von einem unverschämten Türhüter ausschließen lassen müssen und oft mit ‚Hunden', ‚Schmarotzern' und anderen solchen Namen betitelt werden, was sie geduldig einstecken, bis sie empfangen werden."

[Lukian, Nigrinus 21]

Über das Gerichtspatronat

„M. Cicero grüßt Vatinius, den Imperator. Dass du meine Dienste dankbar anerkennst, wundert mich nicht, kenne ich dich doch als den dankbarsten Menschen und habe das stets gerühmt. Denn du bist mir nicht nur dankbar gesinnt gewesen, sondern hast mir auch in vollem Maß vergolten. Darum wirst du sehen, dass ich dir auch in Zukunft stets das gleiche Interesse und den gleichen guten Willen zeigen werde."

[Cicero, ad fam. VII5]

Copyrighted material

„Vatinius, der Imperator, grüßt seinen Cicero. Hoffentlich bist du wohlauf! Ich bin gut zuwege. Wenn du deiner Gewohnheit, als Verteidiger vor Gericht aufzutreten, nicht untreu geworden bist: P. Vatinius kommt als Klient zu dir und wünscht verteidigt zu werden. Das wirst du wohl nicht ablehnen angesichts der Ehre, die du trotz der Gefahr eingeheimst hast. Und wen sollte ich lieber wählen oder anrufen als den Mann, bei dessen Verteidigung ich zu obsiegen gelernt habe? Oder muss ich befürchten, er, der sich aus der Verschwörung der einflussreichsten Männer nichts gemacht hat, um mich zu retten, sollte nicht, um meine Ehre zu wahren, die Ränke und Eifersüchteleien von kümmerlichen Neidern zu Boden strecken und zertreten können? Also, wenn du mich, wie du es tust, gern hast, dann nimm mich ganz unter deine Fittiche und lass dich herbei, angesichts meines Ranges diese vielleicht ein wenig lästige Aufgaben zu übernehmen und durchzuführen."

[Cicero, ad fam. V9]

Rolle 4

Ein römischer Sklave

Der Althistoriker Joseph Vogt beschreibt die Situation der Sklaven in der ausgehenden Republik:

„Der Aufschwung der Industrie in Italien und in den Provinzen wurde wesentlich auch durch die Heranziehung der Sklaven erreicht. Dies zeigt etwa das Töpfergewerbe von Arrentium und ebenso die Entfaltung ähnlicher Werkstätten in Gallien und Germanien.

[...] Ein besonderes Gewerbe war die Verwendung von Sklaven zur Prostitution, von Knaben zur Päderastie [50]; auch die Rolle von Maitressen in reichen Häusern ist nicht zu übersehen. Im städtischen Haushalt dienten Sklaven an der Pforte im Atrium, beim Gelage; unfrei waren die Sänftenträger, aber auch die Geschäftsführer, Pädagogen, selbst die Ärzte konnten aus der Unfreiheit kommen. [...]Sicher haben die Sklavenberufe, die im Kreis der Familie ausgeübt werden mussten, besondere Chancen persönlichen Aufstiegs und auch die Möglichkeit einer dauerhaften Einflussnahme auf die bürgerliche Gesellschaft besessen. Wie in anderen Systemen der Sklavenhaltung in der Antike und in der Neuzeit haben auch in Rom die Ammen und die Hauslehrer, die aus der Unfreiheit kamen, ihre Kinder und Zöglinge oft mitprägen können.

[50] Knabenliebe

Copyrighted material

Die Tatsache, dass die aus dem hellenistischen Osten kommenden Kriegsgefangenen oft gebildete Männer waren, hat nicht wenige Sklaven in geistige Berufe geführt. Sie wirkten besonders in der Zeit vom 2. Jahrhundert v. Chr. bis zum 2. Jahrhundert n. Chr. oft als Grammatiker und Rhetoren und konnten, da in Rom die Erziehung eine Sache der Familie war, durch häuslichen Unterricht und durch Gründung von Privatschulen die höhere Allgemeinbildung der römischen Gesellschaft prägen helfen. Viele dieser Erziehersklaven sind [...] freigelassen und damit zu noch höherer Wirkung geführt worden. [...] Immer wieder begegnen uns gegensätzlich anmutende Züge in der römischen Ordnung der Sklavenwelt. Äußerst streng ist die römische Praxis der Bestrafung und Züchtigung, ja sie mutet hin und wieder wie die Befriedigung der grausamen Wollust des Sklavenbesitzers an. Da gab es die Anwendung der Peitsche, die Fesselung in Ketten, die Einsperrung in die mit Gittern versehenen Arbeitskäfige [...] und schließlich den vom Orient übernommenen, in der römischen Welt aber häufig vollzogenen Kreuzestod. Wie oft kam es in den römischen Städten vor, dass ein Sklave mit dem Balken um den Hals durch die Straßen zur Richtstätte geführt und dort am festen Pfahl hochgezogen wurde!"

[Vogt, Joseph: Die Sklaverei in Rom, in: Die antike Welt 8, 1978, S. 40f.]

Diodor zur Lage der Bergbausklaven in Spanien, 100 – 90 v. Chr.

„Zuerst warfen sich die einzelnen Menschen, wie es der Zufall brachte, auf den Bergbau und heimsten großen Gewinn ein, weil die silberhaltige Erde so bequem und so reichlich zutage lag. Als sich dann später die Römer zu Herren des Landes machten, überschwemmte eine Masse von Italikern die Werke und trug mit ihrer Geldgier gewaltige Reichtümer davon. Sie kauften nämlich eine Menge Sklaven zusammen und übergaben sie den Leitern der Bergwerksbetriebe,[...] Die Sklaven, die im Bergbau beschäftigt sind, bringen ihren Besitzern unglaubliche Einkünfte; sie selbst aber müssen unterirdisch graben, bei Tag wie bei Nacht, gehen sie körperlich zugrunde, und viele sterben infolge der übermäßigen Anstrengung – denn Erholung oder Pausen in der Arbeit gibt es nicht; Aufseher zwingen sie mit Schlägen, die furchtbaren Leiden zu ertragen, bis sie elend ihr Leben aushauchen; wenige nur, die Körperkraft und seelische Widerstandsfähigkeit genug haben, halten durch – und verlängern damit nur ihre Qual. Denn erstrebenswerter als das Leben wäre für sie der Tod wegen der Größe ihres Elends."

[Pohlenz, Max: Stoa und Stoiker. Die Gründer, Paniatios, Poseidonios, Selbstzeugnisse und Berichte, 2. Aufl. Zürich, Stuttgart 1964, S. 265]

Copyrighted material

Cato: Über Sklaven und Gutsverwalter, ca. 180 v. Chr.

„Der Sklavenschaft soll es nicht schlecht gehen: Sie soll nicht frieren, sie soll nicht hungern. Er [der Gutsverwalter] soll sie durch Arbeit gut in Bewegung halten; er wird sie [so] leichter vor Bosheit und Diebstahl bewahren. Wenn der Gutsverwalter nicht will, dass sie Böses tut, wird sie es nicht tun. Wenn er es zulässt, soll es der Gutsherr nicht ungestraft lassen. Für Wohlverhalten soll er Belohnung geben, damit andere Lust bekommen, richtig zu handeln. Der Gutsverwalter soll kein Herumtreiber sein; er soll immer nüchtern sein; er soll nirgendwohin zum Essen gehen. Er soll die Sklavenschaft in Bewegung halten; er soll darauf sehen, dass geschieht, was der Gutsherr befohlen hat. Er soll sich nicht einbilden, klüger zu sein als der Gutsherr. Er soll dafür sorgen, dass er lernt, alle Landarbeiten [selber] zu machen, er soll das oft tun [mitarbeiten], wenn er nur nicht schlapp dabei wird; wenn er das tut [mitarbeitet], wird er wissen wie der Sklavenschaft zumute ist, und die [Sklaven] werden ruhiger arbeiten. Wenn er das tut, wird er weniger Lust haben, sich herumzutreiben, und er wird gesünder sein und lieber schlafen."

[Marcus Cato: Belehrung über die Landwirtschaft, hrsg. v. Paul Thielscher, Berlin 1963, S. 39.]

Privilegierte Sklaven – vom Gesetzgeber geschützt

„Ein Legat über das Nutzungsrecht auch an Sklaven darf man nicht missbräuchlich wahrnehmen, sondern entsprechend ihrer (bisherigen) Stellung (im Arbeitsprozess). Denn wer einen Buchhalter aufs Land schickt und zwingt, Kalk in einem Korb zu tragen, einen Schauspieler zum Bademeister oder einen Musiker zum Türsteher macht oder einem Gymnastiklehrer die Reinigung von Latrinen überträgt, der missbraucht offensichtlich sein Eigentum. Man muss stattdessen solche Sklaven gemäß ihrer Stellung und Würde ernähren und kleiden."

[Ulpian, Digesten VII 1, 15, 1f.]

Copyrighted material

Geht es den Stadtsklaven zu gut – Die Sicht eines Agrar-Unternehmers

„Deshalb sei vorweg davor gewarnt, einen Verwalter aus der Zahl der körperlich ansehnlichen Sklaven oder auch der Klasse, die in den geselligen Annehmlichkeiten des städtischen Lebens zuhause ist, zu wählen: denn das ist eine unbekümmerte und verschlagene Sorte von Sklaven, die, an Müßiggang, Sportplätze, Circus, Theater, Würfelspiel, Kneipen und Bordelle gewöhnt, immer von demselben Schnickschnack träumt."

[Columella, De re rustica I 8, 1f.]

Befehl ist Befehl – und Trimalchio (freigelassener Sklave in einer Satire des Petron) macht das Beste daraus

„Trotzdem habe ich vierzehn Jahre den Schatz vom Prinzipal gemacht. Es ist ja keine Schande, was der Herr befiehlt. Ich stellte trotzdem auch die Prinzipalin zufrieden. Ihr wisst, was ich meine: Ich schweige, weil ich keiner von den Protzen bin. Im übrigen, wie es der Himmel so will, bin ich Herr im Haus geworden und habe, stellt euch vor, meinem Prinzipal den Kopf verdreht. Wozu viel reden? Als Miterben hat er mich neben dem Kaiser eingesetzt, und ich habe ein Vermögen wie ein Fürst gekriegt."

[Petron 75, 11 – 76,2]

Sklavenarbeit in der Mühle

„Guter Gott, was gab es da für Kreaturen! Die ganze Haut mit blauen Striemen gezeichnet, den verprügelten Rücken mit ein paar verschlissenen Fetzen mehr betupft als bedeckt, einige nur mit einem winzigen Lendenschurz – alle jedenfalls so angezogen, dass die Knochen durch die Lumpen zu sehen waren! Die Stirn gezeichnet, der Kopf halbrasiert, die Füße beringt: weiter, von Geisterblässe entstellt, die Lider vom Qualm und Dunst in der Stockfinsternis entzündet bis zur Trübung des Augenlichts; und wie Boxer, die sich zum Kampf mit einer Sandkruste pudern, alle vom Mehlstaub schmutzigweiß!"

[Apuleius, Metamorphosen IX 12, 3f]

Copyrighted material

Rolle 5

Ein römischer Gelehrter

Polybios: Über das Zusammenwirken der römischen Verfassungsorgane

Mischverfassungstheorie:

„(11) [...] Es gab also, wie ich oben ausgeführt habe, drei Teile, die im Staat Gewalt hatten. So gerecht und angemessen aber war alles geordnet, waren die Rollen verteilt und wurden in diesem Zusammenspiel die staatlichen Aufgaben gelöst, dass auch von den Einheimischen niemand mit Bestimmtheit hätte sagen können, ob die ganze Verfassung aristokratisch, demokratisch oder monarchisch war. Und so musste es jedem Beobachter ergehen. Denn wenn man seinen Blick auf die Amtsgewalt der Consuln richtete, erschien die Staatsform vollkommen monarchisch und königlich, wenn auf die des Senats, wiederum aristokratisch, und wenn man auf die Befugnisse des Volkes sah, schien sie unzweifelhaft demokratisch. Die Bereiche des Staatslebens nun, in denen jedes dieser drei Elemente den bestimmenden Einfluss hatte, damals und auch jetzt noch mit geringen Ausnahmen, sind diese."

[Polybios, VI 11.]

Cicero

Der römische Staatsmann und Philosoph Cicero bekleidete in seiner Laufbahn die höchsten politischen Ämter der Republik. In seinen politischen Schriften verteidigte er den Staat als eine Angelegenheit des Volkes („Est igitur res publica res publici")

„Jedes Volk also, das eine Ansammlung einer solchen Menge ist, wie ich sie darlegte, jede Bürgerschaft, die eine Ordnung des Volkes darstellt, jedes Gemeinwesen, das, wie ich sage, die Sache des Volkes ist, muss durch vernünftiges Planen gelenkt werden, damit es dauernd ist. Dieses vernünftige Planen ist [...] entweder einem zu übertragen oder einigen Auserwählten, oder die Menge oder alle müssen es übernehmen. Wenn deshalb die Vollmacht aller Dingen bei einem ist, nennen wir jenen einen König und den Zustand dieses Gemeinwesens Königtum. Wenn sie aber bei Auserwählten ist, wird jener Staat, sagt man, nach Willen der Optimaten gelenkt. Das aber ist ein Volksstaat – denn so heißt man ihn – in dem alles beim Volke ist. [...]

Copyrighted material

Aber in Königreichen sind die übrigen allzu sehr ohne Teil an dem gemeinsamen Recht und Planen, und unter der Herrschaft der Optimaten kann die Menge kaum Anteil an der Freiheit haben, da sie jeglichen gemeinsamen Planens und jeglicher Macht entbehrt, und wenn alles von einem noch so gerechten und maßvollen Volk geleistet wird, so ist doch eben die Gleichmäßigkeit unbillig dadurch, dass sie keine Stufen der Würde kennt. [...] Und so meine ich, ist eine vierte Art des Gemeinwesens sozusagen besonders gutzuheißen, die aus diesen drei, die ich als erste nannte, ausgewogen und gemischt ist. [...] Da das Gesetz das Band bürgerlicher Gemeinschaft ist, Recht aber die Gleichheit des Gesetzes, mit welchem Rechte kann die Gemeinschaft der Bürger behauptet werden, wo die Bedingung der Bürger nicht gleich ist? Wenn man nämlich die Vermögen gleichzumachen nicht gewillt ist, wenn die Begabungen aller nicht gleich sein können, müssen sicherlich wenigsten die Rechte derer unter sich gleich sein, die Bürger in demselben Gemeinwesen sind. Was ist denn der Staat (civitas), wenn nicht die Rechtsgemeinschaft der Bürger?"

[Cicero, De res publica / Vom Gemeinwesen I, 25, 39 – I, 32, 49]

Copyrighted material

Copyrighted material

Kapitel III

Herrschaftsstrukturen in der griechischen Antike am Beispiel Alexanders des Grossen

Christian Engelland,
Petra Kroggel,
Christine Kunde,
Maya Pirska,
Anne Stähr

Copyrighted material

Copyrighted material

1 Didaktisch-methodische Überlegungen

1.1 Zur Bedeutung des Themas

Kaum jemand wird die Bedeutung Alexanders für die hellenistische Welt bestreiten, dennoch waren es wohl auch die Umstände seiner Zeit, die ihn so erfolgreich machten. Das Erbe des Vaters war nicht stabil, aber er hatte den Weg zu einer festen makedonischen Großmacht bereitet. Philipp gelang es aus einem losen Stammesverband eine schlagkräftige Monarchie zu bilden. Alexander III. von Makedonien, der von der modernen Historiographie den Beinamen "der Große" erhielt, bildet einen Schnittpunkt in der Geschichte der antiken Welt. Nie zuvor begegneten sich Orient und Okzident derart intensiv. Der Alexanderzug und die damit verbundene Vorstellung der Einheit der Welt veränderte neben den bisherigen politischen Verhältnissen Philosophie und Kultur wesentlich. Alexanders größte Bedeutung lag schließlich in der politischen Dimension: Die Form des monarchischen Herrschertums und des universalen Staatsgedankens waren die eigentliche Neuheit der alexandrinischen Herrschaft. Erst durch Alexander wurde die absolute Monarchie zur maßgebenden Regierungsform der hellenistischen Zeit.[51]

In der modernen Geschichtsschreibung findet sich ein ambivalentes Alexander-Bild, das sich immer zwischen Glorifizierung und überzogener Negativkritik bewegt. Bei der Beurteilung dieser historischen Figur finden sich selten ausgewogene Einschätzungen, die Autoren fallen oft in Extrema. Findet sich bei Lauffer[52] der Held Alexander wieder, so ist es bei Mossé[53] der Tyrann und Machtsüchtige, der dargestellt wird.

Gleichwohl hat er es vermocht, die zivilisierten Teile der griechisch-orientalischen Welt unter einer allgemein anerkannten Leitung zusammenzufassen. Ihm ist es gelungen, gleichzeitig sowohl Führer seiner makedonisch-griechischen Gefolgsleute als auch Pharao Ägyptens und Nachfolger der Achaimeniden, eines persischen Herschergeschlechts, zu sein.

Einig ist sich die Forschung einzig über das militärische Geschick Alexanders, das, in welcher Form auch immer, von allen Autoren der modernen Historiographie anerkannt und gelobt wird. Strittig diskutiert werden dagegen häufig die Formen der Verehrung und Vergöttlichung und der Umgang mit den unterworfenen Völkern Asiens.

---

[51] Vgl. Barceló, Pedro: Kleine griechische Geschichte. Darmstadt 2004, S. 122.
[52] Lauffer, Siegfried: Alexander der Große. München 2004
[53] Mossé, Claude: Alexander der Große. Leben und Legende. München-Zürich 2004

Copyrighted material

1.2 Das Potenzial zur Entwicklung des historischen Denkens

Die Geschichte Griechenlands zur Zeit Alexanders des Großen stellt sich als eine Zeit gravierender historischer Veränderung dar. Durch sein Wirken veränderte sich nicht nur die geographische, sondern auch die „innere" Landkarte der damaligen Bevölkerung, und zwar nicht nur die der Griechen, sondern auch die der Menschen Süd- und Mitteleuropas und Asiens. Der Alexanderzug war ein Zusammenspiel unterschiedlichster gesellschaftlicher Momente: Er beinhaltete militärische Aktion ebenso wie ideologische Entwicklung. Die verschiedensten Völker mussten sich durch Alexanders Eroberungen mit neuen Religionen und Werten auseinander setzen, und auch griechische Normen wurden im Zuge der neuen Entwicklung in Frage gestellt, mit anderen Normen in Beziehung gesetzt und modifiziert.
Schon bei diesen generalisierenden Bemerkungen wird deutlich, welches Potenzial die Thematik für den Geschichtsunterricht und das historische Denken bietet. Für Lehrende besteht hier die Chance, im Unterricht nicht nur die Militärgeschichte, sondern damit verknüpft die Mentalitätsgeschichte während (und nach) der Zeit Alexanders des Großen zum Gegenstand zu machen und so bei den Schülern ein Bewusstsein für den Prozess historischer Veränderungen zu schärfen, einschließlich der Erörterung von Kräften und Faktoren, die diese bewirkten. In diesem Zusammenhang wird es von großem Interesse sein, die Rolle von Persönlichkeiten in ihrer Zeit zu untersuchen.
Gerade die in der Historiographie unterschiedlichen, ja gegensätzlichen Deutungen und Urteile zur Persönlichkeit Alexanders und der ihn treibenden Motive sind geeignet, Schüler in die Instrumente historischen Denkens einzuführen.

1.3 Anregungen zur Entwicklung von Kompetenzen

Wie in Kapitel I dargestellt, hat sich in den Rahmenlehrplänen für die Sekundarstufe II eine zentrale, im Geschichtsunterricht zu entwickelnde Kompetenz herausgebildet, die über allen weiteren Teilkompetenzen steht. Es handelt sich hierbei um die narrative Kompetenz. Man geht davon aus, dass die Erzählung ein Grundbegriff der Historie ist und sich das Erzählen durch die Geschichte als eine Art „Kulturtechnik" herausgebildet hat. Insofern wird vom Geschichtsunterricht vor allem gefordert, dass die Schüler die Fähigkeit erwerben sollen, historische Fakten nicht nur aufzuzählen, sondern sie sinnbildend und narrativ als zusammenhängende Entwicklungsprozesse darstellen zu können. Dies kann auf unterschiedlichste Weise geschehen, so durch die Nacherzählung, durch das fiktionale Erzählen, durch das „Umerzählen"

Copyrighted material

oder durch ein rezensierendes Erzählen. Immer jedoch gehen die Rahmenlehrpläne davon aus, dass historisches Wissen in erster Linie narratives Wissen ist.
Weitere Kompetenzen werden in den Bereichen Rekonstruktion, Beurteilung und Präsentation von historischen Sachverhalten ausgebildet. Die Schüler sollen lernen, sich verschiedene Quellen nutzbar zu machen, um Geschichte zu rekonstruieren und Geschichtsbilder zu entwickeln, sie sollen die Fähigkeit erwerben, Bezüge zwischen Gegenwart und Vergangenheit herzustellen und ein historisches Problembewusstsein ausbilden, schließlich sollen sie in der Lage sein, Geschichte (vor allem narrativ) darzustellen.
Die Fülle des Quellenmaterials zu Alexander des Großen eröffnet ein breites Feld von Varianten, den Schülern einen Zugang zur Thematik zu erschließen. Die Problematik der fehlenden zeitgenössischen schriftlichen Quellen kann im Unterricht thematisiert werden, Lernende können so ein Bewusstsein für das kritische Lesen schriftlicher historischer Quellen entwickeln. Auch mit Hilfe von nonverbalen Quellen wie Münzen, Abbildungen von Skulpturen und insbesondere Karten entwickeln die Schüler Kompetenzen im Umgang mit diesen und üben sich darin, auf der Grundlage eben verschiedenster Quellen ein Geschichtsbild zu rekonstruieren.
Weiterhin lässt das Thema sehr variable Formen der narrativen Tätigkeit zu. Die Schüler werden vor die Aufgabe gestellt, nicht nur Fakten aufzuzählen, sondern eine Entwicklung darzustellen und dabei die verschiedensten Wechselwirkungen der gesellschaftlichen und militärischen Prozesse zu durchdenken, zu verstehen und anschließend selbstständig (nicht nur in narrativer Form) zu präsentieren.
Die folgenden Aufgaben und Materialien stellen einen Versuch dar, in der Fülle der Möglichkeiten einzelne Ansätze zur Entwicklung der genannten Kompetenzen vorzustellen.

Historische Sachkompetenz

Die Schüler erarbeiten sich zunächst einen Überblick zur universalen Monarchie Alexanders.

Analyse-, Urteils- und Deutungskompetenz

Anhand eines ausführlichen Quellenteils üben sie in der grundlegenden Arbeitsweise des Historikers.

Handlungsorientierte Verfahren zur Entwicklung aller Kompetenzbereiche

- Erstellen eines Schaubildes zu alexandrinischen Städtegründungen
- Entwickeln eines Dialoges zwischen zwei Soldaten Alexanders
- „Im Museum"

Copyrighted material

2 Sachinformationen: Die universale Monarchie Alexanders

2.1 Einführung

Unter „universaler Monarchie" wird die Zusammenfassung aller zivilisierten Teile der griechisch-orientalischen Welt unter einer allgemein anerkannten Leitung verstanden – so wie sie von Alexander dem Großen zwischen 338 v. Chr. und 323 v. Chr. geschaffen worden ist:
Ihm ist es gelungen, gleichzeitig sowohl Führer seiner makedonisch-griechischen Gefolgsleute als auch Pharao Ägyptens und Nachfolger der Achaimeniden, eines persischen Herrschergeschlechts, zu sein.

Alexanders Eroberungszüge zeigen nicht nur seinen Siegeswillen, die Professionalität seiner Armee und seine Veranlagung, sich auf riskante Abenteuer einzulassen, sondern auch seine vielfältigen Methoden zum Aufbau einer universalen Monarchie:

- Beachtung und Einbeziehung religiöser Besonderheiten und mythologischer Episoden, Nutzung von regionalen Kulten in den eroberten Gebieten, Wiederbelebung der im Verlauf der persischen Herrschaft verschütteten Traditionen der betroffenen Gebiete
- Kooperation mit den örtlichen Eliten, ihre Einbindung in sein Herrschaftssystem, dabei möglichst geringe Veränderungen an den bestehenden machtpolitischen Verhältnissen
- Legitimation des Herrschaftsanspruchs durch verschiedene Maßnahmen, wie gezielte Heiratspolitik, Adoption, teilweise Übernahme der fremden Sitten
- Städtegründungen zur Machtdemonstration und -sicherung sowie zum Machtausbau
- gnadenloser Umgang mit der Opposition aus den eigenen Reihen

Der Nutzen des Alexanderzuges durch Asien für die Wissenschaftler, z. B. Ethnografen, Geografen, Geologen war groß; zudem förderte er den kulturellen Austausch zwischen Ost und West und damit die Ausbreitung des griechischen Geistes im Osten sowie umgekehrt auch das Einsickern orientalischer Elemente in die europäische Zivilisation.

Um die universale Monarchie Alexanders zu verstehen, müssen nicht nur seine Methoden und Maßnahmen zur Errichtung, zum Ausbau und zur Festigung seiner Macht näher betrachtet, sondern auch die Bedingungen benannt werden, die Alexanders umfassende Herrschaft überhaupt erst ermöglichten. Diese sind im

Copyrighted material

Zustand der griechischen Staatenwelt des 5./4. Jh. v. Chr. und der Stellung Makedoniens zu suchen. Dabei muss auch die „Vorarbeit" seines Vaters Philipp II. Beachtung finden.

2.2 Vorgeschichte

Von den ca. 700 griechischen Poleis im Mittelmeerraum sind besonders Athen und Sparta bekannt, welche gemeinsam mit Verbündeten immer wieder um die Vorherrschaft rangen, so auch im Peloponnesischen Krieg (431 v. Chr. - 404 v. Chr., unterbrochen von einigen Waffenstillständen). An diesem Krieg hatten fast alle griechischen Poleis teilgenommen, und die Kampfhandlungen hatten nahezu die gesamte griechischsprachige Welt umfasst. Er beendete das klassische Zeitalter Athens und der attischen Demokratie und erschütterte die griechische Staatenwelt nachhaltig: So zeigten sich neben den Verheerungen in zahlreichen griechischen Landschaften und dem Wandel der Wertesysteme auch Auflösungserscheinungen der bestehenden politischen Systeme und der inneren Strukturen der Staaten, was eine beispiellose Abfolge verschiedener griechischer Hegemonialbestrebungen nach sich zog, so auch seit Mitte des 4. Jh. durch Makedonien unter König Philipp II.
Durch die desolate Lage und den Machtverfall der traditionellen Poleis begünstigt, konnte er die makedonische Monarchie durch Reformen im Inneren konsolidieren und ausbauen, so z.B. durch die Stärkung der Königsstellung gegenüber dem Adel, die Schaffung einer starken Militärmacht und eine berechnende Heiratspolitik. Philipps Expansionspolitik Richtung Nordägäis brachte ihm den Zugang zur See, die Feldzüge nach Thrakien den Besitz von Goldbergwerken als finanzielle Grundlage zur Fortsetzung seiner außenpolitischen Pläne, die Intervention in Mittelgriechenland den Zugang zum erlauchten Kreis der Schutzmächte des Delphischen Orakels, was neben den politischen Vorteilen eine gewaltige ideologische Aufwertung, einen Prestigegewinn, bedeutete. So gelang es Philipp II., die einstige periphere Mittelmacht Makedonien zur neuen griechischen Hegemonialmacht zu machen – und sich selbst zum Hegemon des Korinthischen Bundes (auch als Panhellenischer Bund bezeichnet), der im Anschluss an die Schlacht bei Chaironeia 338 v. Chr. zur Rache an den Persern für die Kriege im 5. Jh. v. Chr. geschaffen worden war. Durch die Propagierung dieses gemeinsamen Zieles konnte Philipp die innere Kohärenz des Bundes stärken; 337 begann er den Rachekrieg gegen das Achaimenidenreich.

Copyrighted material

2.3 Makedonien unter Alexander/Fortsetzung des Rachefeldzuges gegen die Perser

Nach dem Tod seines Vaters im Jahr 336 v. Chr. übernahm Alexander als Hegemon des Korinthischen Bundes dessen Aufgabe. Der Tod Philipps war zwar für Athen, Theben und andere Poleis Anlass für Befreiungsbestrebungen, aber Alexander steuerte konsequent dagegen und sicherte seine Vollmachten für den Perserfeldzug, indem er zum einen im Gegenzug innere Autonomie für die Bundesmitglieder zugestand, zum anderen aber auch Aufrührer mit schärfsten Maßnahmen bestrafte (z. B. Zerstörung Thebens, Aufteilung des Territoriums und Verkauf der Bevölkerung als Sklaven). Damit hatte Alexander nicht nur ein Exempel statuiert, sondern auch den Widerstand des übrigen Griechenland gegen die makedonischen Vormachtsansprüche endgültig gebrochen, sodass der Korinthische Bund nun zum verlängerten Arm der makedonischen Monarchie wurde und die Poliswelt in den Sog der Großmachtpolitik Alexanders geriet.

Nach Eroberungen an der kleinasiatischen Küste, in deren Verlauf sich Alexander von der karischen Königin adoptieren ließ, um so von der einheimischen Bevölkerung als rechtmäßiger Nachfolger akzeptiert zu werden, und dem Sieg über den persischen Großkönig Dareios III. bei Issos 333 zog Alexander mit seinem Heer zunächst nach Ägypten, wo die Griechen als Befreier von den Achaimeniden gefeiert wurden. Mit der Gründung Alexandrias an der Nilmündung begründete er eine Tradition, die im Verlaufe seiner weiteren Eroberungen eine herausragende Bedeutung gewinnen sollte. Um seiner Herrschaft auch in Ägypten einen breiten Konsens zu verschaffen, ließ sich Alexander in Memphis zum Pharao krönen und knüpfte damit an einheimische altägyptische Traditionen an.
Nach dem Sieg in der Schlacht bei Gaugamela 331 zog Alexander weiter Richtung Babylon. Die persische Herrschaft über Babylon währte erst ca. 200 Jahre, und die unterjochte Urbevölkerung war ihren achaimenidischen Herren nicht gerade wohlgesonnen. Alexander gab die Anweisung, die beschädigten und z. T. verfallenen alten Heiligtümer, insbesondere die des alten Hauptgottes Marduk, wiederherzustellen, und er opferte für Marduk. Damit konnte er deutlich Akzeptanz gewinnen. Außerdem erkannte Alexander den sich ihm unterwerfenden persischen Satrapen Babylons Mazaíos an. In dieser Weise verfuhr Alexander überall, wo die Statthalter Loyalität zeigten. Somit bediente er sich wie die Achaimenidenkönige der persischen Statthalter, um das Reich zu verwalten; lediglich das militärische Kommando über die in der Provinz zurückgelassenen Truppen blieb in den Händen makedonischer Offiziere. Alexander zog dann weiter nach Susa, neben Persepolis und Ekbatana eine der

Copyrighted material

drei eigentlichen Hauptstädte des Perserreiches, weshalb der Besitz dieser Stadt für den Kampf um die „Rechtmäßigkeit" der Herrschaft unerlässlich war. In Susa übernahm Alexander den legendären Schatz des Königs und zog dann nach Persepolis; hier befand sich ein monumentaler Palast, an dem die Großkönige seit Dareios I. gebaut hatten. Neben administrativen Funktionen war dieser Platz vor allem Ort der Zelebrierung der Verbindung der Monarchen mit der religiösen Sphäre. Auch dem Palast und Grab des Begründers des persischen Großreiches Kyros, unweit von Persépolis, in Pasargádai, erwies Alexander seine Reverenz. Damit stellte er sich demonstrativ in die Tradition Kyros' und unterstrich so seinen Anspruch auf Nachfolge. Der nach der Eroberung Ekbátanas offiziellen Entlassung der Truppen der griechischen Alliierten (verbunden mit dem Angebot, weiter als Söldner zu dienen) schloss sich Alexanders Verfolgung des noch immer flüchtigen Großkönigs Dareios an.

2.4 Alexanders Krieg gegen seinen Rivalen im Anspruch auf den persischen Königsthron

Die mit der Verfolgung des Dareios verbundene Eroberung Ostirans durch Alexander ist so also nicht mehr als griechischer Rachefeldzug, sondern als Krieg gegen einen Rivalen im Anspruch auf den persischen Königsthron zu verstehen. Dareios' Ansehen bei den noch verbliebenen Großen des Reiches war indes nach Issos und Gaugamela stark gesunken: Er galt inzwischen für unfähig, das Land zu verteidigen und zu beschützen, so dass er durch den Adligen Bessos gefangen genommen und von zwei iranischen Satrapen erstochen wurde. Es wird berichtet, Alexander habe den Leichnam seines Gegners Dareios mit allen Ehren bestatten lassen – an dem ihm gebührenden Platz: in den Grabanlagen von Naqsh-i-Rustam. Diese gewaltigen Grabanlagen der persischen Herrscher nahe Persepolis waren Symbole des Königtums und der legitimen Kontinuität, und es war genuine Aufgabe jedes Herrschers, dass der Nachfolger seinen Vorgänger bestattet – sowohl in makedonischer als auch in persischer Tradition. Dass Alexander Dareios bestatten ließ, zeigt deutlich, dass er demonstrativ Kontinuität vollzog: Spätestens von nun an betrachtete er sich als legitimen persischen Großkönig, denn der Tod des achaimenidischen Herrschers und die Eroberung aller Residenzen des Perserreiches durch Alexander bedeuteten für ihn definitiv das Ende der Macht der Achaimenidendynastie.
Als „neuer persischer Großkönig" musste Alexander natürlich auch den Königsmörder Bessos verfolgen, der sich nach Baktrien geflüchtet hatte und jetzt ebenfalls als Großkönig agierte. Der weitere Krieg Alexanders war deshalb in erster Linie ein Rachefeldzug gegen den Mörder Dareios' und in letzter Konsequenz ein Krieg gegen seinen Konkurrenten um die Macht im Perserreich.

Copyrighted material

Als Bessos 330 dann in Alexanders Hand geriet, ging dieser nicht zimperlich mit ihm um: Die Bestrafung des Königsmörders inszenierte er als öffentliches Spektakel, wie es schon immer denen gegenüber angewandt wurde, die sich gegen die Achaimeniden zu erheben gewagt hatten: Nachdem Bessos im Halseisen und nackt Alexanders Heer an sich vorbeiziehen lassen musste, wurde er ausgepeitscht, und Alexander ließ ihm Nase und Ohren abschneiden. Dann ließ Alexander Bessos zur Aburteilung durch eine Versammlung persisch-iranischer Adliger nach Ekbatana schaffen und später an den Bruder des Dareios (Oxyartes) übergeben, welcher die eigentliche Hinrichtung vollzog. Damit behandelte Alexander die persische Elite nicht anders als seine makedonischen Gefolgsleute: Er räumte ihnen ein formales Mitspracherecht ein und stärkte damit ihre alten Traditionen.

2.5 Alexander als Nachfolger der Achaimeniden

Alexanders Handeln nach dem Tod Dareios' zeigt schon deutlich, dass er sich als dessen legitimer Nachfolger verstand. Nach dem Tod des Bessos übernahm er weitere persische Gepflogenheiten.
Die Würde eines persischen Großkönigs kam vor allem im zeremoniellen Bereich zum Ausdruck, und Alexander trug diesem in vielerlei Hinsicht Rechnung: Seit 330 trug er Teile der Kleidung eines Großkönigs: das persische Gewand und ein Diadem (ein um die Kopfbedeckung geschlungenes Band). Er kombinierte allerdings das persische Königornat mit makedonischen Kleidungsstücken: So trug er keine persischen Hosen und keinen langen Mantel, keine spitze Filzmütze wie die persischen Adligen, sondern die makedonische flache Filzmütze mit eingezogenem Band. Einige der antiken aber auch zeitgenössischen Historiker sehen in der Vermischung makedonischer und persischer Elemente ein Zeichen von kultureller Annäherung, währenddessen andere dieses als Verrat an griechischer und Hang zu persischer Gesittung bezeichnen.
Den direkten zeremoniellen Umgang mit dem Großkönig kennzeichnete die Proskynese, eine Art von Kniefall, der je nach Rang unterschiedlich tief auszufallen hatte und an den sich ein Kuss auf Distanz, eine Art Kusshand, anschloss. Dieses war für Perser eine selbstverständliche Anerkennung der königlichen Würde. 327 forderte Alexander auch von den Makedonen die Proskynese, wobei die Gründe hierfür umstritten sind. Alexander strebte die Proskynese wahrscheinlich nicht als Akt der Huldigung an, sondern weil sie einer rituellen Anerkennung seiner Person als Gottheit gleichgekommen wäre. Möglicherweise war sein Motiv auch die Vereinheitlichung des Hofzeremoniells. Diese Forderung stieß aber auf Widerstand bei den Makedonen, denn derartige Ehrerbietung gegenüber Menschen war in ihrem Selbstverständnis Sache von

Copyrighted material

Sklaven und für freie Griechen nur als Teil einer religiösen Kulthandlung, also nur gegenüber Göttern denkbar. Alexander verzichtete auf die Einführung, ließ Kritiker aber seine Bitterkeit deutlichst spüren. (s. u.)

Nach den erbitterten Kämpfen, die Alexander in Sogdien und Baktrien vorgefunden hatte, war es eine Geste der Versöhnung und Anerkennung gegenüber der persischen Oberschicht, als er 327 die Ehe mit Roxane, der Tochter eines hohen iranischen Adligen, einging. Diese Ehe war eine von mehreren Maßnahmen, die einer Wiederholung des Aufstandes vorbeugen sollten; auch die Einsetzung Oxyartes, Roxanes Vater, Bruder des letzten Achaimenidenkönigs als Satrap, und seine Aufnahme in den engsten Mitarbeiterkreis Alexanders gilt als wesentlicher Schritt zur Integration der iranischen Elite. Weiterhin nahm Alexander iranische Truppenkontingente in sein Heer auf – er ließ 30.000 junge Iraner in makedonischer Kampfesweise und Kriegsführung ausbilden – und nahm eine große Anzahl baktrischer und sogdischer Reiter mit auf den Feldzug nach Indien; so verstärkte er seine Kavallerie und schwächte zugleich die personellen Ressourcen des Landes für erneute Erhebungen. Das Erreichen des Indischen Ozeans und der Rückmarsch durch die Gedrosische Wüste 327-325 waren militärische Leistungen großen Ausmaßes, die Alexanders Eroberungswerk abrundeten. Das nunmehr riesige Alexanderreich wurde in hohem Maße durch die militärischen Erfolge des Heeres zusammengehalten.
Die Beziehungen zu den lokalen Herrscherhäusern pflegte Alexander in Anlehnung an makedonische Bräuche: 324 v. Chr. heirateten 10.000 seiner Gefolgsleute adlige persische Frauen bei der so genannten Massenhochzeit von Susa. So sicherte er sich durch gezielte Heiratspolitik seine Stellung.

2.6 Alexanders Umgang mit der Opposition

Auch Alexanders gnadenloser Umgang mit der Opposition aus den eigenen Reihen gehörte zu den Methoden des Aufbaus seiner universalen Monarchie:
Spannungen zwischen Alexander und den Makedonen existierten vom Beginn des Rachefeldzuges an, z. B. nach dem Ausschlagen des Friedensangebots des Dareios nach der Schlacht bei Gaugamela 331 v. Chr. oder der Weiterführung des Feldzuges nach dem Brand von Persepolis, nachdem Hoffnungen aufgekommen waren, der König werde die Soldaten nach Hause führen. Das Ausmaß der Unzufriedenheit wurde immer größer, sodass sich Alexander gnadenlos „Säuberungsaktionen" gegen alle innenpolitischen Gegner zuwandte.
Als 330 die Makedonen in der Hauptstadt der Satrapie Drangiane verweilten, wurde eine angebliche Verschwörung gegen das Leben des Königs bekannt.

Copyrighted material

Philotas, oberster Befehlshaber der makedonischen Kavallerie, wurde beschuldigt, eine Verschwörung nicht gemeldet bzw. an ihr teilgenommen zu haben, sodass er mit den angeblichen Mitverschwörern zu Tode verurteilt wurde. Die Quellen berichten darüber, dass es eine Verschwörung tatsächlich gab, aber ob und inwiefern Philotas beteiligt war, blieb unklar.
Dem Vater des Philotas', dem siebzigjährigen Parmenion, der als Feldherr Alexander in allen großen Schlachten hilfreich zur Seite gestanden hatte, konnte zwar nichts Konkretes vorgeworfen werden, jedoch wurde jener nun zum Sicherheitsrisiko. Er verfügte über starke Truppenverbände in Ekbatana, war bei den Soldaten sehr beliebt und so ließ ihn der misstrauische Alexander per Geheimbefehl heimtückisch ermorden.
Die Gegensätze, die zwischen Alexander und seinen noch in der Tradition Philipps stehenden Generälen bestanden, verschärften sich und führten schließlich 328 bei einem Gelage in einer Affekthandlung zu einem heftigen Wutausbruch Alexanders, bei dem er Kleitos, seinen Lebensretter am Granikos, mit einer Lanze durchbohrte. Alexander soll darauf von Selbstmordgedanken gequält drei Tage in seinem Zelt geblieben sein und sich geweigert haben zu essen, um damit seinen privaten Bußakt zu begehen. Manche Historiker bezeichnen den Mord Alexanders an Kleitos gar als dessen schwerste persönliche Lebenskrise.
327 wurden junge Makedonen eines Attentats auf den König angeklagt. Bei der so genannten „Pagenverschwörung" machten die Pagen unter Folter Geständnisse und wurden wegen Hochverrats verurteilt und gesteinigt. Der Hauptverschwörer war Hermolaos und mit ihm im engen Kontakt stand Kallisthenes, der Hofhistoriograph und Neffe des Aristoteles, mit dem er in dessen Haus aufgewachsen war. Alexander ließ Kallisthenes, der schon länger durch seine wenig vorteilhafte Berichterstattung aufgefallen war, ebenso hinrichten, da dieser angeblich auch an der „Pagenverschwörung" beteiligt war. Eigentlicher Grund des Mordes an Kallisthenes soll aber dessen ablehnende Haltung zur Proskynese gewesen sein.

So war es das Zusammenspiel der verschiedensten Faktoren, die die universale Monarchie Alexanders überhaupt erst möglich gemacht haben; eine wesentliche Rolle aber spielte das unverwechselbare Charisma Alexanders.

Copyrighted material

2.7 Griechenland nach Alexander

Nach Alexanders Tod waren die riesigen Territorien des Reiches dann seiner Führungsspitze und damit des gemeinsamen Bindegliedes beraubt. Da eine wirkliche Verschmelzung aber nicht stattgefunden hatte, zerfiel das Riesenreich. (Die Länder Alexanders' Herrschaftsbereiches waren ein buntes Mosaik mit unterschiedlichen ökonomischen Strukturen (Handelsrepubliken, Agrarstaaten, Nomadenwirtschaft), Staatsformen (Stadtstaaten, Tempelstaaten, Territorialstaaten), Religionen (griechischer Olymp, ägyptische Kulte, zoroastrische Lehre), Sprachen (griechisch, ägyptisch, aramäisch, persisch) und Rechtsordnungen geblieben.)
Da Alexanders starke Wirkung also eher auf seinem Auftreten als Individuum als auf seiner Stellung als Amtsträger beruhte, blieb das Konzept der universalen Monarchie ohne seine Persönlichkeit bloße Makulatur. Da nun ein allgemein anerkannter Nachfolger fehlte, kam es zum erbitterten Kampf um das Erbe. Die Diadochen (griechisch diádochos: Nachfolger, ehemalige Feldherren Alexanders) teilten das Reich, strebten allesamt nach Hegemonie und lieferten sich eine ganze Generation lang blutige Auseinandersetzungen. Die 40 Jahre dauernden Machtkämpfe der Diadochen fanden nach der Schlacht bei Kurupedion 281 v. Chr. ihr Ende. In der Folge bildeten sich die vier großen helienistischen Reiche, die so genannten Diadochenreiche: Ägypten unter den Ptolemäern, Syrien mit Babylonien unter den Seleukiden, Makedonien mit Griechenland unter den Antigoniden und das Reich von Pergamon mit Kleinasien unter den Attaliden. Die entstandenen Königreiche wurden nie mehr in einem Gesamtreich vereinigt; es gab auch später keine Fortführung der von Alexander geschaffenen Universalmonarchie, der Zusammenfassung aller zivilisierten Teile der griechisch-orientalischen Welt unter einer allgemein anerkannten Leitung; statt dessen bildeten die Diadochenreiche das Gegenteil: von gegenseitiger Rivalität geprägte Partikularstaaten. Sie unterlagen schließlich eines nach dem anderen dem Ansturm Roms.

Copyrighted material

3 Aufgaben und Materialien; didaktisch-methodische Arrangements

3.1 Gruppenarbeit - „Expertenrunde" mit folgenden möglichen Teilthemen:

Als Arbeitsmaterial könnten jeweils Teile der Sachinformation für Lehrer genutzt werden oder aber die Schüler recherchieren selbstständig zu ihrem Teilthema.

Zum Überblick über das Thema

I Der Aufstieg Makedoniens unter Philipp II. und die Hegemonie über Griechenland, der Beginn des Rachefeldzuges gegen Persien
II Makedonien unter Alexander; Fortsetzung des Rachefeldzuges gegen die Perser
III Alexanders Krieg gegen seinen Rivalen im Anspruch auf den persischen Königsthron
IV Alexanders Umgang mit der Opposition
V Griechenland nach Alexander

1. Arbeitsphase
Jede Gruppe beschäftigt sich mit Hilfe des vorgegebenen oder selbst recherchierten Materials mit ihrem Teilthema, tauscht sich aus, klärt Fragen und erarbeitet einen kurzen Überblick
in Form eines Vortrages, den jedes Gruppenmitglied in Arbeitsphase 2 vor anderen Schülern halten können muss.

2. Arbeitsphase
Es werden nochmals Gruppen gebildet, in denen sich nun ein Mitglied jeder Gruppe aus Arbeitsphase 1 befindet, sodass mit dem kurzen Vortrag zu jedem Teilthema alle Schüler über die gesamte Thematik informiert werden. Nach der Klärung von Fragen erarbeiten alle Gruppen eine Präsentation zu folgenden Aufgaben:

Copyrighted material

A 1 Fasse die Bedingungen zusammen, die Alexander den Aufbau einer universalen Monarchie ermöglichten.

A 2 Charakterisiere die Methoden, mit denen er seine Erfolge erreichte und sicherte.

A 3 Beurteile die kurzfristigen und die längerfristigen Wirkungen seiner Politik.

I II III	I II III	I II III	I II III	I II III
1	2	3	4	5
IV V	IV V	IV V	IV V	IV V

3. Arbeitsphase

Präsentation und deren Auswertung

Hinweis: Sollen Leistungen benotet werden, empfiehlt es sich, den für die Bewertung vorgesehenen Schülern bereits in Arbeitsphase 1 die gleiche Zahl zuzuteilen, sodass diese dann in Arbeitsphase 2 an einem Tisch sitzen und die Präsentation gemeinsam vorbereiten.

Erwartungshorizont

zu A 1:

- Zustand der griechischen Staatenwelt im 5./4. Jh. v. Chr.
- Stellung Makedoniens
- Politik des Vaters, Philipps II., Charakterzüge und Fähigkeiten Alexanders

zu A 2:

- Beachtung und Einbeziehung religiöser Besonderheiten und mythologischer Episoden, Nutzung von regionalen Kulten in den eroberten Gebieten, Wiederbelebung der im Verlauf der persischen Herrschaft verschütteten Traditionen der betroffenen Gebiete
- Kooperation mit den örtlichen Eliten, Einbindung dieser in sein Herrschaftssystem, dabei möglichst geringe Veränderungen an den bestehenden machtpolitischen Verhältnissen
- Legitimation des Herrschaftsanspruchs durch verschiedene Maßnahmen, wie gezielte Heiratspolitik, Adoption, teilweise Übernahme der fremden Sitten
- Städtegründungen zur Machtdemonstration und -sicherung sowie zum Machtausbau
- gnadenloser Umgang mit der Opposition aus den eigenen Reihen

Copyrighted material

zu A 3:

- großer Nutzen des Alexanderzuges durch Asien für die Wissenschaftler, z. B. Ethnographen, Geografen, Geologen
- Förderung des kulturellen Austauschs zwischen Ost und West und damit die Ausbreitung des griechischen Geistes im Osten sowie umgekehrt auch das Einsickern orientalischer Elemente in die europäische Zivilisation.

3.2 Quellenarbeit

Im Ergebnis der eigenen Quellenanalyse und -interpretation sollte das eingangs angeeignete Überblickswissen kritisch überprüft werden.

Q 1 Alexander und der Fall Thebens

„[Während Alexander an der Donau kämpfte], drangen thebanische Verbannte in Theben ein und ermordeten zwei Offiziere der makedonischen Besatzung der Kadmeia. Danach traten sie vor die Volksversammlung und hetzten die Thebaner zum Abfall von Alexander auf. Sie brüsteten sich im Namen der Freiheit, gebrauchten dabei alte pathetische Worte und riefen die Bürger auf, sich nun endlich von der Tyrannis der Makedonen zu befreien. Sie machten umso mehr Eindruck auf die Massen, als sie behaupteten, Alexander hätte in Illyrien den Tod gefunden. Als Alexander hiervon Kunde erhielt, war ihm klar, dass er den Vorgängen in Theben unter keinen Umständen untätig zusehen dürfe; war ihm doch auch die Stadt Athen schon lange verdächtig."

Copyrighted material

Alexander kehrte nach Mittelgriechenland zurück, griff mit seinen Makedonen und griechischen Bundesgenossen die Stadt an und nahm sie nach heftiger Gegenwehr ein.

„In furchtbarer Kampfeswut richteten nicht so sehr die Makedonen als vielmehr die Phoker, Platäer und die anderen Böoter, selber außer Rand und Band, unter den Thebanern, die an keine Gegenwehr mehr dachten, ein grässliches Blutbad an. [...] Ob man noch kämpfte oder ob man an den Altären Schutz suchte, alles wurde erschlagen. Selbst Frauen und Kinder wurden niedergemetzelt. Diese griechische Katastrophe erschütterte angesichts der Größe der eroberten Stadt und der Schnelligkeit des Ereignisses ganz Griechenland. Denn das Unglück, das einst Athen in Sizilien getroffen hatte, [...] verursachte weder gleichen Schmerz noch ähnlichen Schrecken. Denn damals war die Streitmacht der Athener fern der Heimat vernichtet, und der Tod hatte weit mehr die Reihen der Bundesgenossen als die ihrer eigenen Söhne gelichtet. Und den Athenern blieb doch wenigstens ihre Stadt erhalten [...] Auch die Niederlage der Athener bei Aigospotamoi war doch nur ein kleiner Schlag zur See, nur die Mauern wurden geschleift, und die meisten Schiffe mussten ausgeliefert werden [...] Die Athener aber erlangten doch nach gar nicht langer Zeit ihre alte Macht wieder. Sie konnten ihre Mauern wieder aufbauen und gewannen die Seeherrschaft zurück.[...] Auch die Niederlage der Spartaner bei Leuktra und Mantineia erschütterte diese mehr durch das Unerhörte des Unglücks als durch die Größe der Gefahr [...] Dagegen war das Blutbad von Theben deshalb so grauenhaft, weil es durch Stammverwandte geschah; die alte Feindschaften nun abrechneten. Dies ganze Unheil führten die Menschen nicht ohne Grund auf den Zorn der Gottheit zurück: Ihr Unglück sei die verspätete Strafe für ihren Verrat an der griechischen Sache im Krieg gegen die Perser. Alexanders Bundesgenossen beschlossen, die Kadmeia[54] durch eine Besatzung zu sichern, die Stadt selbst aber dem Erdboden gleichzumachen [...] bis auf Priester und Priesterinnen, Weiber, Kinder und sonstige Überlebende in die Sklaverei zu verkaufen [...] Nur das Haus des Dichters Pindar sowie dessen Nachkommen soll Alexander ausgenommen haben."

[54] die Burg Thebens

Copyrighted material

Der Schrecken in Griechenland war ungeheuer. Städte, die ganz offen mit Theben sympathisiert hatten, verurteilten ihre Staatsmänner zum Tode. Jeder eilte, das Unwetter von sich und der Stadt abzuwenden.

„Und nun gar die Athener: Sie feierten gerade die großen Mysterien, da kamen unmittelbar aus dem Unglück einige Thebaner in die Stadt und berichteten. Sofort brach man die Feier ab, so groß waren Entsetzen und Schrecken. Die Bauern eilten mit Sack und Pack vom Lande in die Stadt. Der Demos von Athen aber eilte in die Volksversammlung und wählte [...] zehn Männer, natürlich Makedonenfreunde, als Gesandte zum König aus: Im Namen des Volkes von Athen sprachen ihm diese ihre Freude darüber aus, dass er unversehrt von den Illyriern und Triballern zurückgekehrt sei [...] und dass er die Thebaner für ihre Abtrünnigkeit gezüchtigt habe. Alexander antwortete den Gesandten recht freundlich, sandte aber ein Schreiben an den Demos von Athen, in dem er die Auslieferung von Demosthenes und anderen forderte. [...] Denn diese seien genauso schuld an dem Abfall Thebens wie die Thebaner selbst. Die Athener lieferten jedoch die Männer nicht aus, schickten vielmehr eine zweite Gesandtschaft an Alexander, die ihn besänftigen sollte. Tatsächlich bestand der König nicht weiter auf der Auslieferung, vielleicht aus Ehrfurcht vor der berühmten Stadt, oder weil er zum Zuge gegen Asien rüstete und in Griechenland keine Erbitterung zurücklassen wollte."

[Arrian I, 7 f.]

A 1 Beschreibe und beurteile Alexanders Umgang mit den Thebanern.

Zur Information

Als Wortführer im Kampf gegen Makedonien brachte der Athener Demosthenes die Thebaner mit seiner Redekunst dazu, sich dem Kampf der Athener gegen König Philipp II. von Makedonien anzuschließen, der in der Schlacht von Chaironeia (338 v.Chr.) zugunsten Philipps entschieden wurde. Nach Philipps Tod unternahm die Stadt noch einmal einen energischen, jedoch erfolglosen Aufstand gegen die Makedonier und wurde 335 v. Chr. von Philipps Sohn und Nachfolger, Alexander dem Großen, zerstört. Der Überlieferung zufolge soll Alexander nur die Tempel und das Haus des Dichters Pindar verschont haben.

Copyrighted material

Q 2 Hellenistisches Weltbürgertum

„Und in der Tat lässt sich die viel bewunderte Verfassung des Gründers der stoischen Schule, Zenon, in diesem einen Satz zusammenfassen, dass wir nicht mehr nach Städten und Völkern getrennt wohnen sollen, geschieden voneinander durch die verschiedenen Rechte, vielmehr sollen wir alle Menschen als unsere Mitbürger und Landsleute ansehen, und überall soll dieselbe Lebensart und Ordnung herrschen, wie unter den Schafen einer Herde, die gemeinsam an einer Stelle weiden. Als Zenon diese Verfassung in seinen Schriften niederlegte, hatte er sie sich nur als Traum oder Abbild einer nach philosophischen Gründen wohlgeordneten, auf die Gesetze gebauten Verfassung vorgestellt. Alexander aber hat das Wort in die Tat umgesetzt. Er kümmerte sich nicht um Aristoteles' Rat, über die Griechen als Heerführer, über die Barbaren als unumschränkter Gebieter zu herrschen und die einen wie vertraute Freunde, die anderen wie Tiere und Pflanzen zu behandeln; denn dadurch hätte er sein Reich ohne Zweifel mit inneren Kämpfen, mit Landesverweisungen und heimlichen Verschwörungen erfüllt. Er trug vielmehr das Bewusstsein in sich, von den Göttern gekommen zu sein als Ordner und Friedensstifter für die Welt. Führte er sie durch sein Wort nicht zur Einheit, so zwang er sie zusammen und versuchte, die Völker aus aller Welt in einem einzigen Staate zu vereinigen, als wenn er gleichsam in einem Becher der Freundschaft alle Lebensarten und Sitten, alle Hochzeitsbräuche und Gewohnheiten untereinander mischte. Nach seinem Befehl sollten alle die Erde als ihr Vaterland, sein Lager als ihre Burg und ihre Residenz, die Guten und Anständigen als ihre Verwandten, aber die Schurken als Fremdstämmige ansehen. Er verbot, Griechen und Barbaren nach Kriegsmantel und Lederschild, nach Dolch und Obergewand zu unterscheiden [...]"

[Plutarch, Moralia 329 B]

A 2 Analysiere Plutarchs Beschreibung der Lehre Zenons und sein Urteil über Alexander. Überprüfe Plutarchs Urteil auch anhand der folgenden Quellen!

Zur Information

Plutarch (um 46 bis ca. 120 n.Chr.) war ein griechischer philosophischer Schriftsteller. Als Sohn einer einflussreichen Familie in Chaironeia (Böotien) wurde er in Athen unterrichtet und gehörte dort zur Platonischen Akademie. Mehrmals bereiste er (u.a. als politischer Gesandter) Ägypten, den kleinasiatischen Raum und Italien; in Rom lehrte er Moralphilosophie. Seit etwa 95 n. Chr. war er Priester im Tempel von Delphi. Die späteren Jahre seines Lebens war er kommunaler Amtsträger in Chaironeia.

Copyrighted material

Viele der von ihm überlieferten Abhandlungen in attischem Dialekt basieren auf seinen Vorlesungsmanuskripten; didaktische Essays und Dialoge sind in der 1296 von Maximos Planudes zusammengestellten Moralia (Ethische Schriften), Biographien berühmter Griechen und Römer in den Bioi paralleloi (Parallelbiographien) zusammengefasst. Thematisch enthält die Moralia naturwissenschaftliche, rezeptionsästhetische und literaturhistorische Schriften (etwa über den Mond, das Wesen der Kälte oder Wie der junge Mensch Dichtungen hören soll), Abhandlungen über theologische, mythologische bzw. religionsphilosophische Fragen sowie pädagogische Texte, z.B. zur Kindererziehung. Einige der Schriften sind philosophischen Inhalts; hier stellte Plutarch den Platonismus dem Stoizismus sowie dem Epikureismus entgegen. Die Moralia enthält weiterhin die neun Bücher der Symposiaca ton hepta sophon (Das Gastmahl der Sieben Weisen), ein dialogischer Text über die überlieferten Lehren der sagenumwobenen Sieben Weisen Griechenlands.

Plutarchs bekanntestes Werk sind die Parallelbiographien, ein vermutlich gänzlich zur Regierungszeit Trajans entstandener Zyklus von vier Einzelbiographien und 23 Paaren von Biographien, in denen je ein Römer einem Griechen gegenübergestellt wird, um anhand von „hervorragender Tüchtigkeit und Verworfenheit" deren Tauglichkeit als Vorbild für ein sittliches Leben zu demonstrieren. Zu den bedeutendsten Biographien gehören die der Gesetzgeber Lykurgos von Sparta und Numa Pompilius, der Feldherren Alexander der Große und Julius Caesar sowie der Redner Demosthenes und Marcus Tullius Cicero. Die Parallelbiographien sind nicht nur kulturgeschichtlich interessant, sondern stellen zudem mit Anekdoten und Zitaten durchsetzte Charakterstudien dar, die wertvolles Quellenmaterial über die jeweilige Persönlichkeit liefern.

Copyrighted material

Q 3 Pläne Alexanders für das kosmopolitische Reich

„Perdikkas[55] fand unter den Aufzeichnungen des Königs [...] viele große Pläne, die einen ungeheuren Aufwand an Geld erforderten. Die wichtigsten und merkwürdigsten der aufgezeichneten Pläne waren folgende: Tausend Kriegsschiffe, größer als Dreiruderer, sollten in Phönikien, Syrien, Kilikien und auf Kypern zu dem Feldzuge gegen die Karthager und die anderen am Meere wohnenden Einwohner Libyens und Spaniens und den angrenzenden Küstenländern bis Sizilien gebaut werden; eine Küstenstraße sollte von Libyen bis zu den Säulen des Herkules geführt werden; [...] Häfen und Schiffswerften sollten zu diesem Unternehmen neu angelegt werden; ferner wollte er die Städte vereinigen und die Einwohner aus Asien nach Europa und umgekehrt aus Europa nach Asien verpflanzen, damit zwischen den zwei großen Weltteilen durch wechselseitige Heirat und den Tausch der Wohnplätze eine allgemeine Übereinstimmung und geistige Verwandtschaft sich entwickele. Tempel mit einem Aufwand von 1500 Talenten sollten in Delos, Delphi und Dodona erbaut werden, und in Dion ein Tempel für Zeus, in Amphipolis für Artemis und in Kyrrhus für Athene. Ebenso sollte für diese Göttin ein Tempel in Ilion errichtet werden, den keiner mehr übertreffen könnte. Für seinen Vater Philipp wollte Alexander ein Grabmal bauen, ähnlich einer der größten der Pyramiden in Ägypten, die von einigen zu den sieben größten Bauwerken gezählt werden. Nachdem die Aufzeichnungen der makedonischen Heeresversammlung vorgelesen worden waren, entschied man, so gern man auch Alexanders Andenken geehrt hätte, es solle nichts von alledem ins Werk gesetzt werden."

[Diodor, Historische Bibliothek XVIII, 4]

A 3 Beschreibe Alexanders Pläne für das Reich, stelle Vermutungen über seine Motive an!

Zur Information

Diodor von Sizilien (lateinisch Diodorus Siculus), um 90 bis 21 v. Chr., griechischer Geschichtsschreiber, geboren in Agyrion (Sizilien). Er war ein Zeitgenosse Julius Caesars und des römischen Kaisers Augustus. Diodor bereiste Asien und Europa und lebte lange in Rom. Während dieser Zeit betrieb er Quellenstudien und verfasste sein 40-bändiges Geschichtswerk Bibliotheca Historica, eine Weltgeschichte von der Schöpfung über die Eroberungszüge der Gallier bis zu den Anfängen des Römischen Kaiserreiches. Die Bände 1 bis 5 und 11 bis 20 des umfangreichen Werkes sind vollständig erhalten, 20 Bände gingen in Teilen und 5 zur Gänze verloren.

55 General Alexanders des Großen

Copyrighted material

Q 4 Der Weltherrschaftsanspruch Alexanders

„Eure Vorfahren sind in Makedonien und das übrige Griechenland eingebrochen und haben uns Böses getan, ohne von uns vorher gekränkt zu sein! Ich aber bin als anerkannter Führer der Griechen nach Asien hinübergegangen, um Rache an euch zu nehmen, da ihr mit dem Unrecht angefangen habt. Denn ihr habt die Perinthier unterstützt, die meinen Vater geschädigt haben, und Ochos hat eine Streitmacht nach Thrakien gesandt, das zu unserer Herrschaft gehört. Mein Vater ist von Leuten meuchlings ermordet worden, die ihr angestiftet habt, wie ihr euch selbst in Briefen offen gerühmt habt. Gemeinsam mit Bagoas hast du den König Arses ermordet und hast dann die Herrschaft nicht auf Grund des Rechtes und nicht nach persischem Brauch, sondern unter schwerer Rechtsverletzung an den Persern angeeignet. Du hast über mich feindliche Schreiben an die Griechen gerichtet, um sie zum Kriege gegen mich aufzuhetzen; du hast den Spartanern und anderen griechischen Staaten Gelder gesandt, die nur die Spartaner und kein anderer Staat angenommen haben. Deine Gesandten haben meine Freunde bestochen und den Frieden, den ich den Griechen gegeben habe, zu stören gesucht. Da bin ich dann gegen dich zu Felde gezogen, da du mit der Feindschaft begonnen hast. Wo ich in der Schlacht zuerst deine Feldherren und Satrapen, jetzt aber dich und deine Streitmacht besiegt habe, nahm ich dank den Göttern auch dein Land in Besitz. Und für alle, die mit dir ins Feld gezogen, aber nicht in der Schlacht geblieben, sondern zu mir geflohen sind, sorge ich. Und sie sind nicht ungern bei mir, sondern ziehen aus freiem Entschluss im Bunde mit mir ins Feld. Da ich nun Herr von ganz Asien bin, komm du gefälligst zu mir. Wenn du dich aber scheust, zu kommen, aus Angst, von mir etwas Böses zu erleiden, dann sende einige deiner Freunde, die meine Zusicherungen entgegennehmen sollen. Wenn du aber zu mir kommst, dann fordere deine Mutter und Gattin und deine Kinder und was du sonst wünschst von mir, und du wirst es erhalten. Denn es wird dir gewährt werden, was du als recht und billig von mir erbittest. Und künftig hast du, wenn du wieder an mich schreibst, an mich als den König von Asien zu schreiben und nicht auf gleichem Fuß mit mir zu verkehren. Du hast mit mir als dem Herrn deines ganzen Daseins zu sprechen, wenn du etwas wünschst. Sonst werde ich über dich als meinen persönlichen Beleidiger zu urteilen haben. Wenn du mir aber doch noch die Königsherrschaft streitig machen willst, dann erwarte mich noch einmal zum Kampfe und fliehe nicht. Denn ich werde gegen dich marschieren, wo du auch sein magst."

[Arrian, II, 14 f.]

Copyrighted material

A 4 Charakterisiere anhand des Briefes Alexanders Haltung zum unterlegenen Perserkönig Dareios und ziehe daraus Schlussfolgerungen bezüglich seines Charakters.

Zur Information

Das Material ist die Antwort Alexanders auf den Brief des achaimenidischen Großkönigs Dareios, der nach der verlorenen Schlacht von Issos 333 dem Sieger Alexander ein Bündnis anbietet und die Rückgabe seiner in Gefangenschaft geratenen Angehörigen (Mutter, Frau und Kinder) fordert.

Q 5 Die Verdienste des makedonischen Königshauses aus der Sicht Alexanders

Vor den meuternden Veteranen in Opis, die er in die Heimat abschieben will, schildert Alexander die Verdienste des makedonischen Königshauses, die seines Vaters Philipp und seine eigenen.

„Durch die Unterwerfung der Phoker schuf Philipp einen breiten und bequemen Zugang nach Griechenland [...] Die Amener und Thebaner, die bisher stets Makedonien bedroht hatten, besiegte er. An diesen Kämpfen haben wir hier schon teilgenommen. Athen zahlt nun uns den Tribut, den wir früher an Athen zahlten, und uns gehorcht Theben, auf das wir dereinst zu hören hatten. Dann drang Philipp in die Peioponnes ein und schuf Ordnung. Ihn wählte man zum unumschränkten Feldherrn gegen die Perser [...] Das alles hatte mein Vater für euch vollbracht. Große Taten, aber wie klein doch, wenn man sie mit unseren vergleicht!"

Alexander zählt die Erfolge und Stationen seines Siegeszuges auf. Dann sagt er:

„Und jetzt wollte ich die Invaliden unter euch [...] entlassen. Doch wenn ihr alle gehen wollt, so geht nur und meldet daheim, dass ihr euren König Alexander verlassen habt, den Sieger über die Perser [...]."

Copyrighted material

Es folgt die lange Liste der besiegten Völker und eroberten Länder, der überschrittenen Flüsse und erforschten Meere. Erwähnt wird die Weigerung des Heeres, in Indien weiter vorzudringen.

„Und nun erzählt nur zu Hause, dass wir durch die Wüste Gedrosiens zogen, die noch niemand vorher mit einem Heere durchquerte, dass der Flotte auf meinen Befehl die Fahrt vom Indus in den Persischen Golf gelang! Aber erzählt auch, dass ihr mich verlassen habt und dem Schutze der besiegten Barbaren überließet!

Das macht euch sicherlich bei den Menschen berühmt und vor den Göttern würdig, wenn man es hört!? Geht! Nach diesen Worten sprang er mit einem Satz von der Rednertribüne, stürmte ins Königsschloss, ließ seinen Körper ungepflegt und zeigte sich keinem seiner Getreuen [...]. Am dritten Tage rief er die auserlesenen Perser zu sich ins Schloss und verteilte unter sie die Kommandostellen des Heeres [...].

Die Makedonen waren aufs tiefste erschüttert. [...] (Als sie von der militärischen Umgruppierung hörten), rannten sie in dichten Massen zum Schloss und warfen vor dessen Türen ihre Waffen als Ausdruck ihres Flehens weg [...]. Als dies Alexander gemeldet wurde, kam er sofort heraus. [...] Als er das jämmerliche Wehgeschrei der Massen hörte, stürzten auch ihm die Tränen aus den Augen, er holte tief Atem, um zu ihnen zu sprechen."

Schließlich ernennt Alexander alle zu seinen Verwandten. Es folgen ein Dankopfer und ein gemeinsames Gastmahl.

„Alexander saß in ihrer Mitte. Ihm zunächst die Makedonen, dann die Perser. [...] Aus demselben riesigen Mischkrug schöpften er selber und seine Offiziere und spendeten dieselben Trankopfer.

Die griechischen Seher machten damit den Anfang, es folgten die Magier. Alexander aber betete um alles Gute und um Eintracht und Gemeinschaft des Reiches für Makedonen und Perser. [...]

Dann nahm er von allen Abschied, alle in Tränen. Er hatte befohlen, dass Krateros, einer seiner engsten Vertrauten, sie führen solle.

Wenn er sie nach Hause gebracht hätte, dann sollte er als Verweser die Regierung über Makedonien, Thrakien und Thessalien und die Freiheit der Hellenen übernehmen. Antipater, der bisherige Reichsverweser, sollte die jungen Makedonen als Ersatz für die entlassenen Veteranen zu ihm nach Asien führen."

[Arrian VII, 9]

Copyrighted material

A 5 Beschreibe die Verdienste des makedonischen Königshauses aus der Sicht Alexanders. Achte dabei auch auf die Schilderungen Arrians über die Reaktion Alexanders auf die Weigerung seines Heeres, weiter nach Indien zu ziehen.

Q 6 Alexandria – die Gründung einer neuen Stadt

„Von Memphis fuhr Alexander stromabwärts bis zum Meer [...] An der Stelle, wo jetzt Alexandria liegt, ging er ans Land. Diese Stelle schien ihm zur Gründung einer Stadt ganz hervorragend geeignet [...] Und da ergreift ihn das Verlangen, gleich ans Werk zu gehen. Er selbst bezeichnet die markanten Punkte der Stadt, die Stelle für den Markt, die für die Göttertempel, auch für welche Götter, der griechischen und der ägyptischen Isis und wo die Mauer verlaufen sollte. Für das geplante Werk bringt er den Göttern Opfer dar, die günstig ausfallen.

Es wird auch folgende Geschichte erzählt [...]: Alexander hätte Markierungslinien für die Mauerführung den Baumeistern hinterlassen wollen. [Da keine anderen Mittel zur Hand waren, nahm man Mehl] Wo der König vorausging, streute man das Mehl und umschrieb so die Mauerführung. Als dies die Seher sahen und bedachten, hätten sie erklärt, dass die Stadt eine glückhafte Zukunft haben werde, besonders wegen der Früchte der Erde."[56]

Ein weiteres Beispiel aus Baktrien:

„Er [Alexander] selber ließ die Stadt, die er hier gründen wollte, in zwanzig Tagen durch eine Mauer befestigen. Manche seiner griechischen Söldner siedelte er hier an, aber auch Barbaren der Umgebung konnten freiwillig teilnehmen. Makedonen, die kampfunfähig geworden waren, blieben ebenfalls. Alexander opferte zum Abschluss der Gründung seinen gewohnten Göttern, veranstaltete ein Wagenrennen und einen gymnischen Wettkampf."

[Arrian III, 1]

A 6 Beschreibe, wie Alexander die Gründung von neuen Städten vollzog. Diskutiert den Sinn und Nutzen solcher Stadtgründungen.

---

[56] Dieses Wort steht hier mehrdeutig. Gemeint sein kann: das Erdreich, der Ackerboden, aber auch, die Göttin Persephone, die Okumene, die bewohnte Welt.

Copyrighted material

Zur Information

Arrian, eigentlich Flavius Arrianus (2. Jh. n. Chr.), war ein griechischer Historiker. Unter den erhaltenen Werken befinden sich die Anabasis Alexanders, eine Biographie von Alexander dem Großen, die Indike (Beschreibung Indiens) und Fragmente über die Lehren von Epiktet. Die meisten großen Werke Arrians sind verloren.

Alexander gründete eine Vielzahl von Städten, um seine Macht zu demonstrieren und auszubauen: Die neuen Städte hatten in erster Linie militärische Aufgaben zu erfüllen, nämlich die Grenzen des Reiches zu schützen und als Ausgangspunkt weiterer Expeditionen zu dienen. Die Veränderung der geographischen Begebenheiten seit der Zeit Alexanders des Großen erschwert die genaue Lokalisierung vieler Städte, wenn sie nicht gerade an markanten Punkten, wie an Flüssen, in Tälern oder an Gebirgen lagen. Außerdem wurden während der Diadochenkämpfe (323 - 280 v. Chr.) viele Städte Alexanders zerstört. Zudem benutzten die historischen Geographen keine einheitliche Maßeinheit, so dass der Nachweis der Ausmaße der Städte heute schwierig ist. Schon zu Lebzeiten Alexanders, vor allem aber später, wurde Alexander mehr zugeschrieben, als er eigentlich getan hat.

Zur Besiedlung seiner neu gegründeten Städte ließ Alexander anfangs noch Griechen einreisen; da dies sehr aufwändig war, ließ er später, vor allem in Zentralasien, vorwiegend alte und kranke Veteranen sowie griechische Söldner zurück. Aber auch Einheimische aus den umliegenden Siedlungen wurden in die neuen Städte eingegliedert. Nur ein geringer Teil der Bevölkerung – sowohl der Einheimischen als auch der Griechen – bestand aus Freiwilligen. Am leichtesten wurden wohl die Kranken und verwundeten Soldaten für die neuen Ansiedlungen gewonnen. Die Bevölkerungspolitik Alexanders sah nicht vor, Orientalen und Griechen strikt zu trennen.

Obwohl sich ein einheitlicher Plan Alexanders bei seinen Städtegründungen nicht erkennen lässt, lagen die meisten Städte an Knotenpunkten für den Handel, so auch Alexandria in Ägypten, welches von vornherein zu einem Zentrum für den Handel Ägyptens mit Griechenland und dem Mittelmeerraum bestimmt war.

Alexandria in Ägypten ist die berühmteste der ca. 70 Städtegründungen Alexanders. Er war selbst am Entwurf der Stadt beteiligt und gründete sie als Hauptstadt seines neu eroberten Gebietes, weil er wusste, dass sie an diesem Ort nahezu uneinnehmbar war. Für die Besiedlung der neuen Stadt musste u. a. die ägyptische Stadt Kanapo ihre Einwohner hergeben.

Copyrighted material

Q 7 Alexanders Herrschaftsauffassung

„Die Perser aber, die wir besiegt haben, stehen bei mir in hohem Ansehen! Für mich ist das untrüglichste Zeichen meiner Mäßigung, dass ich nicht einmal Besiegten hochmütig Befehle erteile. Ich bin nach Asien gekommen, nicht um die Völkerschaften hier von Grund auf auszurotten, auch nicht um aus der Hälfte der Welt eine Wüste zu machen, sondern um zu erreichen, dass jene, die ich im Kriege unterworfen habe, keine Reue über meinen Sieg empfinden. Deshalb leisten sie zusammen mit euch Kriegsdienst, vergießen für eure Herrschaft ihr Blut, die, wenn sie hochmütig behandelt würden, rebelliert hätten. Es gibt keinen langen Besitz dessen, das wir mit dem Schwert behaupten; der Dank für Wohltaten dagegen dauert ewig. Wenn wir Asien besitzen, nicht bloß durchziehen wollen, müssen wir unsere Milde ihnen zukommen lassen; deren Treue wird das Reich stabil und dauerhaft machen. Gewiss besitzen wir mehr, als wir fassen können. Zeichen unersättlicher Habgier wäre es, noch weiter füllen zu wollen, was schon überfließt. Ihre Sitte übertrage ich sogar auf die Makedonen. Ich sehe nämlich bei vielen Völkern, was wir uns nicht scheuen sollten nachzuahmen. Anders kann ein so großes Reich nicht richtig regiert werden, als dass wir manches jenen geben, manches von denselben auch selbst lernen.

Dieses Verhalten, von Luxus und fremden Sitten infiziert, lehnten die alt gedienten Soldaten Philipps, ein Vergnügungen gegenüber unerfahrenes Volk, offen ab, und im ganzen Lager herrschten das Gefühl und die Reden vor, dass man durch den Sieg mehr verloren habe als durch den Krieg gewonnen. In höchstem Maße seien sie selbst besiegt, die sich anderen und fremdländischen Sitten unterworfen hätten. Mit welchem Gesichtsausdruck würden sie einmal nach Hause zurückkehren, gleichsam als Gefangene? Ihr König schäme sich schon ihrer. Sie glichen eher Besiegten als Siegern, aus dem makedonischen Herrscher sei ein Satrap des Darius geworden."

[Curtius Rufus 8,8,10-13; 6,6,9-10]

A 7 Stellt eine Pro- und Kontra- Argumentation zum Umgang mit den besiegten Völkern zusammen: Argumentiert zum einen aus der Sicht Alexanders, zum anderen aus der Sicht der unter Philipp gedienten Soldaten.

Zur Information

Curtius Rufus war römischer Historiker (wahrscheinlich 1. Jh. n. Chr.), Verfasser einer eher von brillanter Erzähltechnik als von historischer Kritik geprägten Darstellung des Alexanderzuges mit zunehmender Distanz zum Verhalten des Makedonenkönigs.

Copyrighted material

M 1 Proskynese

„Ein besonderes Problem stellte der direkte zeremonielle Umgang mit dem Herrscher dar. Der Großkönig war von der Tradition her dem Zugang durch die Untertanen entrückt. Wenn man sich ihm, im Zuge einer Audienz, näherte, hatte man die Proskynese zu verrichten. Wahrscheinlich war dies eine Art von Kniefall, der je nach Rang unterschiedlich tief auszufallen hatte, und an den sich ein Kuss auf Distanz, eine Kusshand, anschloss. Für die Perser war es selbstverständliche Anerkennung der königlichen Würde, mit dem Herrscher auf diesem Wege zu verkehren. Die Makedonen dagegen verstanden sich – bis in das Fußvolk hinein – als Freunde und Kameraden ihres Königs, dem sie sich jederzeit ohne größere Formalitäten nähern konnten und der mit den Angeseheneren unter ihnen eine zwar auch ritualisierte, aber doch eher zwanglose Kommunikation, z. B. beim Symposion, pflegte. Die Proskynese jedoch war nach makedonischer wie griechischer Vorstellung überhaupt nur im Umgang mit Göttern angemessen. Menschen gegenüber in die Knie zu gehen, war Sache von Sklaven. Und so hatten ja auch die Griechen das Verhältnis vom persischen Großkönig zu seinen Untertanen dargestellt und verstanden. Der einzig Freie bei den Barbaren war der Herrscher, alle anderen waren seine Sklaven. Und gerade als Symbol für diese Despotie galt die Proskynese. Von daher ist zu ermessen, was es für die Makedonen und Griechen bedeutete, als Alexander auch ihnen den Kniefall zumuten wollte. Was Alexander zu vereinigen trachtete, die Würde des makedonischen und des persischen Königs, prallte hier unversöhnlich aufeinander. So schonend Alexander auch die Proskynese einzuführen versuchte – die Geste misslang, und es war ausgerechnet der Hofberichterstatter Kallisthenes, der ihre Unangemessenheit im griechisch-makedonischen Horizont am deutlichsten zum Ausdruck brachte. Alexander verzichtete, aber Kallisthenes sollte seinen Unmut zu spüren bekommen."

[Gehrke, Hans-Joachim: Alexander der Große. München 1996, S. 64f.]

A 8 Beschreibe, ausgehend vom traditionellen Umgang der Perser mit ihrem Großkönig, die Haltung der Makedonen zur Übernahme gewisser Zeremonien durch Alexander. Erkläre die Gründe dafür.

Copyrighted material

Q 8 Umgang mit der Opposition

Aus einer an Alexander gerichteten Rede des Kallisthenes:

„Bedenke, wenn du nach Griechenland zurückgekehrt bist, ob du auch die Griechen, die freiesten von allen Menschen, zur Proskynese zwingen wirst oder die Griechen in Ruhe lassen und nur den Makedonen diese Schmach zumuten willst. Vielleicht aber willst du ja auch nur die Ehrerweisungen bei all deinen Völkern unterschiedlich beobachtet wissen, dass z. B. Griechen und Makedonen dich nach Menschen- und Griechenart ehren und nur Barbaren nach Barbarenart. [...]

Als Kallisthenes wieder einmal Alexander durch einen Affront beleidigt hatte - Kallisthenes vergaß die Proskynese -, ließ ihn Alexander nicht wie üblich zum Kusse heran. Darauf soll Kallisthenes gesagt haben:

‚So gehe ich um einen Kuss ärmer.' Diese Verhöhnung vor der versammelten Hofgesellschaft und dieses taktlose Benehmen des Kallisthenes findet meine [Arrians] entschiedene Missbilligung. Ich bin eben der Meinung, jeder soll sich für seine Person einfach angemessen benehmen. Man hat nach Möglichkeit das Ansehen des Königs zu steigern, mit dem zu verkehren man nicht unter seiner Würde hält. Es ist daher meines Erachtens durchaus verständlich, dass Kallisthenes wegen seiner unzeitigen Offenheit und bösen Taktlosigkeit sich bei Alexander verhasst machte. Daraus ziehe ich den Schluss, dass man der Anzeige, Kallisthenes habe an der Pagenverschwörung teilgenommen, damals ohne weiteres glaubte, ja, dass man der Behauptung folgte, Kallisthenes sei es gewesen, der die Edelknaben zu der Verschwörung angestiftet habe."

[Arrian IV, 9 ff.]

A 9 Untersuche die Haltung Kallisthenes zur Proskynese in beiden Quellen und setze dazu das Urteil Arrians und seine Schlussfolgerungen in Beziehung. Stelle Vermutungen über Alexanders Haltung zu Kallisthenes an.

Zur Information

Der direkte Umgang mit dem persischen Großkönig war von formellen Vorschriften geprägt, z. B. der Proskynese, einer Art Kniefall. Diese war für Perser eine selbstverständliche Anerkennung der Würde ihres Königs, keinerlei religiöse Kulthandlung. Alexander forderte 327 auch von den Makedonen die Proskynese. Das stieß bis in das Fußvolk hinein auf Widerstand bei den Makedonen, denn derartige Ehrerbietung gegenüber Menschen war Sache von Sklaven – für freie Griechen nur gegenüber Göttern denkbar.

Copyrighted material

Alexander strebte Proskynese durch seine Makedonen wahrscheinlich nicht als Akt der Huldigung an, sondern weil sie einer rituellen Anerkennung seiner Person als Gottheit gleichgekommen wäre. Möglicherweise war sein Motiv auch die Vereinheitlichung des Hofzeremoniells. Alexander wagte es nicht, offen gegen vermeintliche Gegner vorzugehen, sodass er nach Vorwänden suchte, wie am Beispiel der „Pagenverschwörung" deutlich wird: Junge Makedonen, die Alexander als Pagen dienten, wurden angeklagt, unter Führung von Hermólaos, ein Attentat auf den König geplant zu haben; unter Folter lieferten sie Geständnisse und wurden wegen Hochverrats verurteilt und gesteinigt.
Kallisthénes, ein jüngerer Verwandter des Aristoteles, war Hofhistoriograph, und hatte von Anfang an am Alexanderzug teilgenommen. Er war mit seinem König nach Osten gezogen, „[...] um als Augenzeuge die Großtaten der Makedonen der Nachwelt zu überliefern."[57] Aber er hatte auch mit Hauptverschwörer Hermólaos im engen Kontakt gestanden. Die „Pagenverschwörung" bot für Alexander die Möglichkeit, den Mann umzubringen, der gegen die Einführung der Proskynese war: er ließ Kallisthénes hinrichten, da dieser schon länger durch seine wenig vorteilhafte Berichterstattung aufgefallen und angeblich auch an der „Pagenverschwörung" beteiligt war.
Arrian verurteilte Kallisthenes' Benehmen als taktlos und missbilligte es. Es sei daher seines Erachtens verständlich, dass sich Kallisthenes wegen seiner Offenheit und bösen Taktlosigkeit bei Alexander verhasst gemacht habe. Daher könne man der Meinung sein, Kallisthenes habe an der Pagenverschwörung teilgenommen und er sei es auch gewesen, der die Pagen angestiftet habe.
Trotz unterschiedlichster Darstellungen verdeutlichen alle Quellen, dass z. B. die beabsichtigte Einführung der Proskynese für Alexander eine logische Konsequenz war, Nachfolger der Achaimeniden zu sein und er sich längst als ein solcher fühlte. Erkennbar ist auch die charakterliche Veränderung Alexanders, der in einer gewollten Politik die makedonisch-griechische mit der persischen Kultur zu verschmelzen beabsichtigte.

[57] Vgl. Johann Gustav Droysen: Geschichte Alexanders des Großen. München o. J., S. 316. Droysen war ein bedeutender Alexanderbiograph des 19. Jh.

Copyrighted material

M 2: Urteil über Alexander

„Eine weitere Chimäre, die über zwei Jahrtausende nichts von ihrer Wirksamkeit einbüßte, ist der große Kulturbringer Alexander. Die angeblich mehr als siebzig Städtegründungen, die griechische Sprache und Kultur im Orient verbreiten halfen, waren in ihrer Mehrzahl längst bestehende Siedlungen, die Alexander zu seiner höheren Ehre oder zum Dank an die Gottheit mit neuen Namen schmückte. Sie besaßen ausschließlich militärische Aufgaben, d. h. Kontrolle der Bevölkerung, Eintreibung von Tributen und Sicherung strategisch wichtiger Gebiete, gefährdeter Grenzen oder Nachschubwege. Mit dem Abzug der dort stationierten Söldner, soweit sie nicht bereits von der einheimischen Bevölkerung niedergemacht worden waren, verfielen die meisten oder nahmen ihren alten orientalischen Charakter wieder an. Unter dem von Alexander gegebenen Namen existierten nur zwei Städte bis ins nächste Jahrhundert. Wenn von ihnen das ägyptische Alexandria zu einer der Metropolen des Mittelmeerraumes aufstieg, ist dies zudem mehr Verdienst eines Kleomenes oder Ptolemaios. Auch die so viel gerühmte Belebung der Wirtschaft durch Alexander erweist sich, soweit sie als langfristig angesehen wird, als Topos. Genauere Aussagen lassen sich hier, wo literarische Quellen fast gänzlich versagen, epigraphische und archäologische zu speziell sind, um Verallgemeinerungen zuzulassen, kaum machen. Ein temporärer Aufschwung ist bis zum Tode Alexanders ungeachtet einer größeren Getreideknappheit in Griechenland, namentlich in Athen, unverkennbar. Er beruhte freilich auf Beutegut, auf Plünderungen und Requirierung, die sich in der Kaufkraft der am Zug teilnehmenden Soldaten niederschlugen, und musste spätestens zu Beginn des Lamischen Krieges abbrechen. Da nun auch die Söldner nach Griechenland zurückdrängten, brachen die alten sozialen Probleme wieder in aller Schärfe auf. Dass sie verdeckt, aber nicht gelöst waren, hatte der König selbst mit der Verkündung des Verbanntendekrets eingestehen müssen. Die Schwierigkeiten, die zu Beginn des 4. Jahrhunderts u. a. den Gedanken an einen Feldzug ins reiche Asien hatten aufkommen lassen, waren nach dessen Verwirklichung noch größer geworden. Nur eine verschwindende Minderheit von Griechen wagte später die Ansiedlung in Asien. Wenn Alexander als „Geschäftsführer des Weltgeistes" einer angeblich überlegenen Kultur Bahn brach, die Epoche des so genannten Hellenismus einleitete, so ist auch dies ein zwar allzu oft gerühmtes, doch zweifelhaftes Verdienst. Es beruhte auf der Zerstörung einer noch intakten anderen Kultur."

[Wolfgang Will: Alexander der Große. Geschichte Makedoniens Bd. 2, Stuttgart 1986, S. 191]

Copyrighted material

M 3: Urteil über Alexander

„Alexander war nicht nur hart, entschlossen und furchtlos. Ein mörderischer Kämpfer, doch er besaß vielfältige Interessen neben dem Kampf; seine Jagd, die Lektüre, die Förderung von Musik und Drama und die lebenslange Freundschaft mit griechischen Künstlern, Schauspielern und Architekten ... Er besaß Einsicht und Verständnis für Ackerbau und Bewässerungsprobleme, die er von seinem Vater gelernt hatte; ebenfalls von Philipp hatte er die anhaltende Neigung geerbt, neue Städte zu gründen und sich mit ihren Gesetzen und ihrer äußeren Anlage zu befassen. Er war für seine Großzügigkeit berühmt und liebte es, Leute zu belohnen, die den gleichen Mut bewiesen, den er von sich selbst verlangte; er genoss die Freundschaft iranischer Adeliger, und wenn er Wert darauf legte, konnte er Frauen höflich begegnen. Genau wie die Erfahrungen der späteren Kreuzfahrer den Begriff der höfischen Liebe zuerst in die Kemenaten Europas brachten, so mag vielleicht Alexanders Bild von Asien ihm zu seiner Höflichkeit verholfen haben. Es ist erstaunlich, wie sehr die persischen Höflinge ihn zu bewundern lernten; sein außergewöhnlichstes Charakteristikum jedoch ist eine doppelte Sympathie für den griechischen und persischen Lebensstil. Andererseits war er ungeduldig und oftmals eitel. [...] Obwohl er trank, wie er lebte, also maßlos, war doch sein Verstand nicht durch exzessiven Genuss getrübt; er war kein Mann, dem man in die Quere kommen und erklären durfte, was er nicht tun könne, und er wusste immer fest und ganz genau, was er wollte.

Mit seiner brüsken Art gingen Disziplin, Tempo und ein kluger politischer Verstand einher. Er gab selten eine zweite Chance, denn gewöhnlich wurde er dabei enttäuscht; er griff Geschäfte mit Kühnheit an, sei es, als er darauf bestand, dass seine Expedition die Vergeltung der Griechen für das Sakrileg der Perser sei, obwohl die meisten Griechen sich dem widersetzten, sei es in der brillanten Erkenntnis, dass sich die herrschende Klasse seines Imperiums aus Iraniern und Makedonen zusammensetzen sollte und dass der Hof und die Armee jedem Untertan offen stehen sollten, der von Nutzen sein konnte.[...] Es ist in diesem Zusammenhang sehr aufschlussreich festzuhalten, dass hinter seiner beständigen Suche nach Eroberungen ebenso wenig der rationale Gewinn stand wie hinter den meisten anderen Kriegen in der Geschichte. Durch Zeus Ammon hielt Alexander sich vom Himmel besonders begünstigt; bei Homer hatte er sein Heroenideal gefunden, und für die Heroen Homers gab es kein Zurückweichen vor den Forderungen der Ehre. Beide Ideale, das göttliche und das heroische, setzten sein Leben auf zu großer Höhe an, als dass es lange hätte dauern können; beide waren die Ideale eines Romantikers.[...]"

Copyrighted material

[Fox, Robin Lane: Alexander der Große. Eroberer der Welt. Stuttgart 2004, S. 662 ff.]

M4: Urteil über Alexander

„Alexanders Erfolge schufen einen Präzedenzfall. Indem sie die Veränderbarkeit der vorherrschenden politischen Verhältnisse schonungslos aufdeckten, eröffneten sie die Möglichkeit zur Bildung neuer Synthesen. Als eines der folgenreichsten Ergebnisse sollte sich die Entstehung eines gewandelten Raumhorizonts erweisen. Die Kleingliedrigkeit der griechischen Poleis, die Regionalität der makedonischen Stammesherrschaft, die Abgeschlossenheit der asiatischen Landmasse des Achämenidenreiches wurden plötzlich aufgebrochen, zum Teil überwunden. Daraus gingen eine globalisierte Welt, präzisere Raumvorstellungen und –wahrnehmungen sowie ein tieferes Verständnis für das Zusammenspiel zwischen Land und Meer hervor. Die größere Durchlässigkeit zwischen Ost und West, die deutlich verbesserten Kommunikationsformen und ein bisher unbekannter Sinn für Territorialität trugen dazu bei, neuartige Kulturzonen zu schaffen, welche die geltenden geistigen Maßstäbe sowie die tradierten geopolitischen Dimensionen sprengten."

[Barcelo, Pedro: Alexander der Große. Darmstadt 2007, S. 229]

A 10 Prüfe die Urteile von Will, Fox und Barcelo anhand der Tatsachen, wie sie sich aus den Quellen erschließen. Verfasse selbst ein historisches Urteil über Alexander.

Zur Information:

Das Urteil über Alexander ist bis heute selbst in der Forschung umstritten. Der berühmte Alexanderbiograph des 19.Jh., Droysen, meinte, Alexander sei ein zielsicherer Vollstrecker einer neuen Weltordnung gewesen. Dagegen meint Wolfgang Will, Alexander habe versucht, sich durch rastlosen Aktionismus unter dem Deckmantel eines Rachekrieges gegen Persien materiellen Schwierigkeiten und Problemen der Anerkennung zu entziehen; seine Bedeutung werde häufig überschätzt, denn sowohl die unter seiner Herrschaft erfolgten Städtegründungen als auch die oft zitierte Belebung der Wirtschaft sei differenzierter zu beurteilen. Außerdem beruhte die Ausbreitung des Hellenismus auf der Zerstörung einer noch intakten anderen Kultur.

Die Beurteilung der Bedeutung Alexanders reicht von der Vision, er habe den traditionsreichen Kulturen von Hellas und dem Orient den Weg zu konstruktiver Verschmelzung gewiesen (Tarn) bis zu dem Urteil, er habe nur pragmatisch auf die jeweiligen Herausforderungen reagiert. (Hampl)

Copyrighted material

3.3 Handlungsorientierte Verfahren

3.3.1 Städtegründungen unter Alexander: Erstellen eines Schaubildes

Zur Information:
Das Erstellen eines Schaubildes fördert verschiedene Kompetenzen. Das übergeordnete Ziel besteht darin, historische Verhältnisse in abstrakter und verallgemeinerter Form darzustellen und diese dabei zusammenzufassen, zu konzentrieren, evtl. zu reduzieren und vor allem zu visualisieren. Das Schaubild ist sowohl dazu geeignet, Beziehungen, Hierarchien, Voraussetzungen, Folgen, Ereignisse und Zustände historischer Sachverhalte zu verbildlichen als auch Unterrichtsergebnisse in anschaulicher Weise zusammenzufassen und zu präsentieren. Die Voraussetzungen eines gelungenen Schaubildes bestehen darin, dass die Schülerinnen und Schüler die Sachverhalte tatsächlich verstanden und durchdacht haben müssen. Ihre Leistung besteht weiterhin darin, diese Sachverhalte nun zu strukturieren und dabei zu abstrahieren, gleichzeitig Wichtiges hervorzuheben und Unwichtiges wegzulassen.
Beim Erstellen eines Schaubildes zu Alexanders Städtegründungen muss die Thematik zunächst anhand unterschiedlicher Quellen und Darstellungen erschlossen und mit Hilfe von Geschichtskarten vertieft werden. Die Schüler entwickeln eine visuelle Vorstellung der geographischen und politischen Gegebenheiten und übertragen das bisher hauptsächlich aus narrativer Darbietung gewonnene Wissen in ihr visualisiertes Verständnis. Das Schaubild der Städtegründungen kann gegebenenfalls mit einer Darstellung des Alexanderzuges verbunden werden, da diese beiden Entwicklungen in engem Zusammenhang stehen. Die konkrete Aufgabenstellung ist variabel und kann den konkreten Lernbedingungen angepasst werden.

3.3.2 Rollenübernahme und Gestaltung eines Dialogs

Die Auseinandersetzung mit verschieden Rollen, das Hineinversetzen in eine andere Zeit und die Übernahme unterschiedlicher Perspektiven stehen hier im Vordergrund. Kommunikative Kompetenzerweiterung und Kreativität sollen gefördert werden.
Diese Aufgabe setzt Grundwissen zum Thema voraus und könnte am Ende der Unterrichtseinheit stehen. In den ersten fünf Minuten sollte eine kurze Einführung und Einteilung der Gruppen erfolgen, danach sind 20 Minuten Bearbeitungszeit vorgesehen, und in den letzten 20 Minuten werden Ergebnisse der Gruppenarbeiten vorgestellt und ausgewertet.

Copyrighted material

M 1

Lass uns die Zeit genau um 2333 Jahre zurück drehen. Du bist jetzt schon seit sieben langen Jahren Soldat im Heer von Alexander dem Großen. Du warst dabei, als Alexander Persien und Asien erobert hat, und tausende Kilometer und unzählige Schlachten liegen schon hinter dir. Du musstest schon viel Leid in den ganzen Jahren so weit entfernt von deiner Heimat ertragen. Wie es wohl deiner Familie im fernen Makedonien geht? Hier in Indien am Ende der Welt ist alles ganz anders- unbekannte Landschaften, Menschen mit befremdendem Aussehen und merkwürdigen Gewohnheiten. Aber dein König und Feldherr Alexander will noch weiter- er will die ganze Welt beherrschen. Wie groß die Welt wohl noch ist? Außerdem lassen deine Kräfte nach. Vor allem die Schlacht in den letzten Tagen hier am Fluss Hydaspes gegen den indischen König Poros war blutig und grausam. Ihr habt die Inder bezwungen, aber was wird wohl noch in der Zukunft kommen?

Beim großen Feuer am Rande des Lagers triffst du deinen guten alten Freund Kleitos wieder...

A 1 Verfasse mit deinem Banknachbarn einen Dialog der beiden Soldaten. Geht dabei besonders auf eure momentane Lage in Indien ein.

3.3.3 Im Museum

Zur Information:

„Im Museum" ist eine Mischung aus Rollenspiel und klassischer Gruppenarbeit. Dabei versetzen sich zwei oder mehr Gruppen zu vorzugsweise drei Schülern in die Lage eines Praktikanten im Museum. Sie arbeiten entweder in der Skulpturen- oder der Münzsammlung des Hauses und sehen sich mit zwei umgestürzten Vitrinen (vom Lehrer oder von Schülern aus Schuhkartons gebastelt) konfrontiert. Die Exponate liegen unsortiert neben der Vitrine; einzig die Beschriftungen in den Vitrinen sind angeklebt. Die Aufgabe der Schüler besteht zunächst darin, mit Hilfe der Beschriftungen in den Vitrinen eine Zuordnung der Exponate vorzunehmen und sie korrekt anzuordnen. Die Exponate sind Kopien von Münzen bzw. Skulpturen Alexanders des Großen und Philipps II. Nach dieser Zuordnung bekommen die Schüler eine zweite Aufgabe und einen Begleittext. Sie sind aufgefordert zu der vor ihnen stehenden Vitrine eine kurze Führung vorzubereiten, die sie den „Praktikanten" der anderen Gruppen(n) vortragen sollen. Der Begleittext ist eine angebliche Seite aus dem Ausstellungskatalog des Museums. Darauf befinden sich die Hauptinformationen zu Alexander dem Großen und Philipp II. sowie kurze Erklärungen zu den Exponaten im Allgemeinen.

Copyrighted material

Die Materialien sind zum Teil selbst erklärend und enthalten weitere Informationen. Außerdem lässt sich die Konzeption leicht variieren. Zur Vorbereitung des Lehrers gehört neben dem Kopieren das Vorbereiten der Vitrinen, die sehr leicht aus Schuhkartons herzustellen sind. Die Abbildungen von Alexander und Philipp können zudem leicht kopiert oder aus dem Internet ausgedruckt und ausgeschnitten werden. Die Aufgabenblätter und Materialien liegen ebenso wie ein Gestaltungsvorschlag der Vitrinen bei.
Die Unterrichtseinheit verknüpft die Ebene der Quellen mit der Ebene der Darstellung. Darüber hinaus fordert sie durch die Aufgabenstellung die Schüler dazu auf, eigene Schlussfolgerungen zu ziehen; sie bietet die Möglichkeit einen neuen Zugang zu einem Thema kennen zu lernen. Die Simulation von Praxis (Museumsalltag/ Praktikum) macht Geschichte für die Lernenden erfahrbar. Der Besuch einer Münz- bzw. Skulpturensammlung kann durch die Lehrkraft angeregt werden.

Im Museum – Münzsammlung

Dein Praktikum in der Münzabteilung des Antikemuseums lief bisher doch ganz gut. Du verstehst dich mit den Kollegen und der Chef hat dich sogar schon gelobt. Doch dann passiert die Katastrophe: Im Münzkabinett ist eine Vitrine umgefallen und das Museum öffnet schon in zwanzig Minuten… Was ist zu tun?

A 2 Ordne die heraus gefallenen Münzen den zum Glück kleben gebliebenen Beschriftungen in der Vitrine zu! Die Beschreibungen und eine Seite aus einem alten Museumskatalog können dir eventuell bei der Zuordnung helfen.

Puuh… geschafft, doch wo bleibt der Kurator der Ausstellung, er soll in einigen Minuten den Praktikanten der Skulpturensammlung die Münzen zu Alexander dem Großen und seinem Vater Philipp II. vorstellen. Und nun?

A 3 Bereite dich mit Hilfe des Textes aus dem alten Katalog auf die Führung vor. Vielleicht ist es gar nicht so schwer die Daten und Fakten zu den beiden Herrschern mit den Münzen in Verbindung zu bringen…

Im Museum - Skulpturensammlung

Dein Praktikum in der Skulpturenabteilung des Antikemuseums lief bisher doch ganz gut. Du verstehst dich mit den Kollegen und der Chef hat dich sogar schon gelobt. Doch dann passiert die Katastrophe: Im Skulpturenraum ist eine Vitrine umgefallen und das Museum öffnet schon in zwanzig Minuten… Was ist zu tun?

Copyrighted material

A 4 Ordne die heraus gefallenen Herrscherbilder den zum Glück kleben gebliebenen Beschriftungen in der Vitrine zu! Die Beschreibungen und eine Seite aus einem alten Museumskatalog können dir eventuell bei der Zuordnung helfen.

Puuh... geschafft, doch wo bleibt der Kurator der Ausstellung, er soll in einigen Minuten den Praktikanten der Münzsammlung die Skulpturen zu Alexander dem Großen und seinem Vater Philipp II. vorstellen. Und nun?

A 5 Bereite dich mit Hilfe des Textes aus dem alten Katalog auf die Führung vor. Vielleicht ist es gar nicht so schwer die Daten und Fakten zu den beiden Herrschern mit den Skulpturen in Verbindung zu bringen...

Die Münzsammlung des Antikenmuseums

Philipp II. (359-336 v. Chr.)

Philipp II., der Vater Alexander des Großen, begründete die Machtstellung Makedoniens. Nach dem Muster von Theben, wo er in seiner Jugend als Geisel gelebt hatte, baute er ein schlagkräftiges Heer auf, mit dem er Thrakien eroberte. Die Goldvorkommen dieses Landes vergrößerten den Staatsschatz, den Philipp II. für Geschenke und Bestechung ausländischer Herrscher rücksichtslos einsetzte. Infolge geschickter Diplomatie und militärischer Überlegenheit wurde er zum mächtigsten Herrscher im griechischen Raum und zum Führer eines allgriechischen Bundes (Korinthischer Bund). In dieser Eigenschaft erhielt er den Oberbefehl für einen Feldzug gegen die Perser. Mitten in den Vorbereitungen erlag er 336 einem Attentat.

Alexander der Große (356-323 v. Chr.)

Alexander der Große wurde 356 als Sohn Philipps II. und Olympias, einer Molosserin aus dem Nordosten von Epeiros geboren. Er genoss durch Aristoteles die beste griechische Bildung seiner Zeit. Nach dem Tode seines Vaters wurde Alexander König und Oberfeldherr der Hellenen gegen Persien. Mit den späteren Diadochen als Generalen zog er 334, mit dem Plan ein großes griechisches Reich zu gründen, gegen Persien. Weitere Feldzüge führten ihn und seine Truppen bis nach Asien. Seine zahlreichen Eroberungen eröffneten der griechischen Kultur den Weg nach Asien und Ägypten. Nach seinem Tod 323 brach sein Riesenreich zusammen.

Copyrighted material

Die Münzen Alexanders und Philipps unterscheiden sich zunächst einmal in ihrer Häufigkeit. Die eindrucksvolle Persönlichkeit Alexanders wurde noch nach seinem Tod zum Anlass genommen, Münzen mit seinem Abbild zu prägen, und so sind rein zahlenmäßig mehr Alexandermünzen überliefert. Außerdem ließ Alexander zum Zeichen seiner Herrschaft in den von ihm eroberten Gebieten Münzen mit seinem Ebenbild prägen. In der Darstellung ihrer Abbilder unterscheiden sich die Herrscherpersönlichkeiten vor allem in der Bildhaftigkeit. Während Alexander meist jugendlich porträtiert ist, finden sich bei Philipp II. weitaus mehr Bildnisse eines alten erfahrenen Mannes. Alexander ist darüber hinaus relativ häufig als mythisches Wesen oder einem Gott ähnlich dargestellt (z.B. als Herakles oder Ammon).
Über die Intentionen der Herrscher, Münzen mit ihrem Abbild prägen zu lassen, finden sich Anhaltspunkte vorrangig in der Numismatik, der Münzkunde. Seit dem 6. Jahrhundert v. Chr. wurden in der griechischen Welt Münzen geprägt. Vor allem in der städtischen Umgebung entwickelte sich Geld als geeignetes Mittel zum Kauf und Verkauf. In der Regel entsprach der Nennwert des Geldes auch seinem Edelmetallgehalt. Herrscher waren aus diesem Grunde besonders auf die Edelmetallförderung angewiesen. Neben ihrer eigentlichen Funktion, als Zahlungsmittel, besitzen Münzen häufig auch außerwirtschaftliche Funktionen, z.B. indem sie durch das Münzbildnis einen Herrscher oder ein Ereignis verewigen (Münzpropaganda).

Die Skulpturensammlung des Antikemuseums

Philipp II. (359-336 v. Chr.)

Philipp II., der Vater Alexanders des Großen, begründete die Machtstellung Makedoniens. Nach dem Muster von Theben, wo er in seiner Jugend als Geisel gelebt hatte, baute er ein schlagkräftiges Heer auf, mit dem er Thrakien eroberte. Die Goldvorkommen dieses Landes vergrößerten den Staatsschatz, den Philipp II. für Geschenke und Bestechung ausländischer Herrscher rücksichtslos einsetzte. Infolge geschickter Diplomatie und militärischer Überlegenheit wurde (Chaironeia) er zum mächtigsten Herrscher im griechischen Raum und zum Führer eines allgriechischen Bundes (Korinthischer Bund). In dieser Eigenschaft erhielt er den Oberbefehl für einen Feldzug gegen die Perser. Mitten in den Vorbereitungen erlag er 336 einem Attentat.

Copyrighted material

Alexander der Große (356-323 v. Chr.)

Alexander der Große wurde 356 als Sohn Philipps II. und Olympias, einer Molosserin aus dem Nordosten von Epeiros geboren. Er genoss durch Aristoteles die beste griechische Bildung seiner Zeit. Nach dem Tode seines Vaters wurde Alexander König und Oberfeldherr der Hellenen gegen Persien. Mit den späteren Diadochen als Generalen zog er 334, mit dem Plan ein großes griechisches Reich zu gründen, gegen Persien. Weitere Feldzüge führten ihn und seine Truppen bis nach Asien.

Seine zahlreichen Eroberungen eröffneten der griechischen Kultur den Weg nach Asien und Ägypten. Nach seinem Tod 323 brach sein Riesenreich zusammen.

Bildhauerei ist eine der ältesten der Bildenden Künste, und im Unterschied zur Malerei sind ihre Erzeugnisse räumlich erfahrbar. Diese Dreidimensionalität der Kunstwerke wurde bereits in der griechischen Antike genutzt, um Abbilder menschlichen und tierischen Lebens zu schaffen.

Antike Herrscherbilder finden sich auf Münzen aber eben auch in Form von Skulpturen. Häufig sind es Büsten, aber auch Reliefs und Standbilder sind erhalten geblieben. Der Hauptzweck solcher Arbeiten ist meist symbolhafte Repräsentation. Während sich die Intentionen der Herrscher, Abbilder von sich anfertigen zu lassen, nur annähernd rekonstruieren lassen, wurden nach ihrem Tod Abbilder v.a. immer dann an prominenter Stelle aufgestellt, wenn eine bestimmte Tradition aufgezeigt werden sollte.

In der Darstellung ihrer Abbilder unterscheiden sich die Herrscherpersönlichkeiten u.a. in der Bildhaftigkeit. Während Alexander meist jugendlich porträtiert ist, finden sich bei Philipp II. weitaus mehr Bildnisse eines alten erfahrenen Mannes. Beiden Herrschern ist gemein, dass sich noch zu ihren Lebzeiten ein Personenkult entwickelte, der ihre Macht stärkte. Wenn sich Alexander als jugendlicher Kämpfer oder mythisches Wesen in antiken Plastiken wiederfindet, so ist das auch Ausdruck seines Selbstverständnisses.

4 Literaturempfehlungen

Wiemer, Hans-Ulrich: Alexander der Große, München 2005

Das Buch von Hans-Joachim Wiemer wird als „Studienbuch" betitelt und trägt diesen Namen zu Recht. Es richtet sich tatsächlich in erster Linie an Lernende, besitzt aber dennoch einen hohen wissenschaftlichen Anspruch. Das Buch geht hauptsächlich chronologisch vor, der Biographie Alexanders ist jedoch ein Kapitel zur problematischen Quellenlage vorangestellt, anschließend finden sich noch mehrere Kapitel, die sich mit der Wirkung Alexanders auf spätere Zeiten und

Copyrighted material

auch auf moderne Medien beziehen und sich mit der modernen Alexanderrezeption in der Geschichtswissenschaft auseinandersetzen. Jedem Kapitel folgt eine kurze Zusammenfassung, die einen knappen Überblick ermöglicht. Das Buch ist sowohl als Einstieg in die Thematik geeignet als auch als vertiefende Lektüre und dank seiner übersichtlichen logischen Gliederung sehr gut lesbar.

Cartledge, Paul: Alexander the Great. The Hunt for a New Past, Woodstock, New York 2004

Die Biographie des Professors für Altertum in Cambridge bietet einen guten Einstieg in das Thema „Alexander der Große" und richtet sich in erster Linie an Leser und Leserinnen ohne große Vorkenntnisse. In der Einleitung des Buches weist der Autor selbst darauf hin, dass es aus dem akademischen Lehrbetrieb heraus entstanden ist. Die Darstellung ist übersichtlich gegliedert und mit zahlreichen Abbildungen versehen. Der chronologischen Vita Alexanders stellt Cartledge zunächst einige Basisinformationen voran, die sich mit der Welt Alexanders auseinandersetzen. Zusätzlich enthält das Buch detaillierte Karten und eine hilfreiche Übersicht zu zentralen Daten, Fakten und Orten, bietet im Textteil darüber hinaus jedoch fundierte wissenschaftliche Vertiefung.

Mossé, Claude: Alexander der Große. Leben und Legende, München, Zürich 2004.

Neben einer knappen Abhandlung der Etappen der alexandrinischen Herrschaft stehen in der Publikation von Claude Mossé die Persönlichkeit Alexanders und die verschiedensten Alexander-Bilder im Mittelpunkt. So werden die Rollen Alexanders als makedonischer König, Hegemon der Griechen, Nachfolger der Achaimeniden und als Sohn des Zeus beleuchtet und ausgeführt - Bild und Selbstbild des Herrschers in antiker und moderner Historiographie. Allerdings gelingt es der Autorin nicht immer quellennah zu arbeiten und so bekommt die sonst gut lesbare Monografie den Beigeschmack der Populärwissenschaft. Ergänzt werden die Kapitel mit umfangreichem Material zu Persönlichkeiten der Zeit, einer Zeittafel, Literaturhinweisen, Karten und Bildmaterial.

Barcelo, Pedro: Alexander

Er zeichnet die Lebensstationen des makedonischen Königs nach und stellt dessen Aufsehen erregende militärische Unternehmungen vor dem Hintergrund der politischen, sozialen und kulturellen Rahmenbedingungen dar. Dabei bringt er neben der Vielschichtigkeit der Person Alexanders vor allem auch die Dimensionen seines Wirkens sowohl in seiner Zeit als auch für die Nachwelt sehr plastisch zur Geltung.

Copyrighted material

Kapitel IV

Römische Expansionspolitik im 2. Jh. v. Chr.
– Erfolgreich oder Folgenreich? –

Thomas Flechsig,
Andrea Lehmann,
Anne Petersen,
Katja Siekmann

Copyrighted material

Copyrighted material

1 Didaktisch-methodische Überlegungen

1.1 Zur Bedeutung des Themas

Sehr viel stärker als die Polisdemokratie Athens hat die Römische Republik im politischen Denken der folgenden Jahrhunderte nachgewirkt. Das lag vor allem an der Faszination, die der Aufstieg Roms, die Eroberung Italiens bis ca. 270 v. Chr. und die anschließende Errichtung eines Weltreiches bis ca. 130 v. Chr. hervorriefen. Der griechische Historiker Polybios (201-120 v. Chr.)[58] hatte sich schon früh um eine Erklärung für den Aufstieg Roms bemüht, und fand sie in der der römischen Verfassung. Deren Flexibilität ermöglichte es, Macht zu begrenzen und zu kontrollieren, eine Zusammenarbeit zwischen den sozialen Kräften, vor allem Patriziern und Plebejern, und den politischen Gewalten zu erzwingen und dadurch schließlich die politische Stabilität zu gewährleisten. Die Konsuln, der Senat und die Volksversammlung hatten seiner Meinung nach ein System des Gleichgewichtes ausgebildet, das auf einem institutionellen Wechselspiel, auf gegenseitiger Einwirkung und wechselseitiger Kontrolle der Institutionen beruhte. Damit war für Polybios ein Ausgleich zwischen Adel und Volk geschaffen worden und zugleich eine Balance zwischen den unterschiedlichen politischen Organen. Selbst wenn Historiker immer wieder bezweifelt haben, dass dieses Mischverfassungssystem in Rom faktisch so, wie es Polybios idealtypisch beschrieben hat, existierte, blieb die Ansicht erhalten, dass ein solches Mischverfassungsmodell positive Auswirkungen zeigt: Mäßigung der Macht, Ausgleich sozialer Kräfte und Kontrolle politischer Institutionen durch ihre wechselseitige Verschränkung. So lässt sich aus der Analyse der antiken Republik Rom ein konstruktiver Beitrag für die Ausgestaltung moderner Demokratien gewinnen.

Die römischen Eroberungen seit dem 3. Jahrhundert v.Chr. bildeten das Fundament für das entstehende Weltreich, das seine größte Ausdehnung während der Kaiserzeit (117 n. Chr.) erreichte. In diesem Zeitraum bildeten sich richtungsweisende Strukturen des politischen Systems heraus, die für das Verständnis der Geschichte Roms unerlässlich sind. Gleichzeitig kann den Schülern am Expansionsvorgang und der dadurch hervorgerufenen innenpolitischen Probleme das Konstrukt der Interdependenzen zwischen Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur eingehend verdeutlicht werden.

Anhand der Expansionsgeschichte, die zunächst vorwiegend in die politische Geschichte eingeordnet wird, erhalten die Schüler die Möglichkeit, sich mit Hilfe der Quellen eine Meinung zu erarbeiten, diese kritisch zu diskutieren und in die Forschungspositionen einzuordnen. Zudem lassen sich durch eine intensive

[58] Polybios: Historien (Auswahl), übersetzt von Karl Friedrich Eisen. Stuttgart 1973

Copyrighted material

Quellenarbeit die Unterschiede zwischen römischer Propaganda und tatsächlichem Ablauf eingängig nachvollziehen.
Mit der Expansionsgeschichte der Römer hängt unmittelbar die Frage nach Krieg und Frieden zusammen, die vermutlich auch die Schüler stark beschäftigt. In der Antike wurde diskutiert, ob es einen gerechten Krieg gibt (*bellum iustum*). Damals galten Kriege nur als gerecht, wenn ein Land bestraft werden sollte, das einen Bundesgenossen angegriffen oder einen bestehenden Vertrag verletzt hatte. Für die Römer dienten Kriege zur Neuordnung der Verhältnisse und der Wiedergutmachung. Die Römer erkannten zwar, dass Kriege Not und Unheil bringen, aber sie waren ebenso der Ansicht, dass Kriege zu Verträgen, stabilen Verhältnissen sowie Ruhe und Ordnung führen. Den Anspruch auf uneingeschränkte Herrschafts- und Machtausübung leiteten die Römer von ihren Göttern ab. „Erfolgreiche Eroberungsfeldzüge werteten sie als Lohn für ihre Frömmigkeit."[59] Im Gegensatz zu heute wurden antike Kriege im politischen Verständnis also als nahezu selbstverständlich betrachtet. Über die Frage, ob es einen gerechten Krieg tatsächlich gibt, lässt sich im Anschluss an die Expansionsgeschichte produktiv mit den Schülern diskutieren, aber auch nach der Behandlung der Punischen Kriege (s. S. 30).
Was römische Herrschaft für das Individuum bedeutete, kann nur schwer rekonstruiert werden. Aufgrund der schwierigen Quellen- und Literaturlage lässt sich kein einheitliches Bild für das Erleben der römischen Herrschaft in den Provinzen zeichnen. Das ist entweder Ausdruck für ein aufgrund fehlender Quellen vernachlässigtes Thema oder es hat sich nicht in den Quellen niedergeschlagen, weil die Provinzialen die Herrschaft der Römer nicht so negativ bzw. positiv wahrgenommen haben, dass dies in irgendeiner Form festgehalten wurde. Die Motivation, die letztendlich doch zur Ablehnung römischer Herrschaft geführt hat, ist daher eher im politischen Bereich (Unabhängigkeitsstreben) als weniger im kulturellen Bereich zu suchen. Die Schüler erhalten die Möglichkeit, das Kulturverständnis der Römer nachzuvollziehen und es in den Kontext des heutigen Kulturverständnisses zu setzen.
Der oft im Zusammenhang verwendete Begriff des Imperialismus sollte bei dieser Thematik mit Vorsicht behandelt werden, weil er nur all zu leicht mit den Inhalten der Moderne gefüllt wird. Will man dennoch auch für die römische Zeit davon sprechen, so kann man sich auf folgende, kennzeichnende Elemente einigen, die mit dem Imperialismusbegriff in Zusammenhang gebracht werden

[59] Regenhardt, Hans-Otto (Hrsg.): Forum Geschichte. Bd. 1. Von der Urgeschichte bis zum Ende des Römischen Reiches. Cornelsen Verlag, Berlin 2000, S. 152

Copyrighted material

können: territoriale Expansion, politische und militärische Kontrolle sowie wirtschaftliche Ausbeutung der erworbenen Gebiete.[60]

1.2 Das Potenzial zur Entwicklung des historischen Denkens

Der Aufstieg Roms von einer kleinen Siedlung am Tiber zur Vormacht in Italien und schließlich zu einem Weltreich als historische Tatsache enthält bereits die Problemorientierung für die Unterrichtseinheit. Die Schüler erwerben bei ihren Recherchen Einsichten in komplexe kausale Verflechtungen. Sie lernen kennen, dass sich moderne Begriffe wie Imperialismus, gerechter und ungerechter Krieg, Kulturkonflikt nicht ohne weiteres auf die Geschichte der res publica übertragen lassen, sondern in ihrer Zeit untersucht werden müssen. Somit steht zwar die politische Dimension der Geschichte im Vordergrund, wird aber flankiert von der Kultur- und Mentalitätsgeschichte; auch Möglichkeiten der biographischen Rekonstruktion sollten genutzt werden.[61] So bildet einen Schwerpunkt die Rekonstruktion des historischen Verlaufs, gestützt auf Quellen und Darstellungen. Indem die Schüler veranlasst werden, einen zusammenfassenden Bericht zu schreiben, wird ihre Deutungs- und Urteilskompetenz gefordert.
Ein Vergleich von römischer und karthagischer Sichtweise zum Konflikt Rom-Karthago schult das Verständnis für die Perspektivität der Geschichtsbetrachtung und eröffnet ein anspruchsvolles Feld für eigene Deutungen.
Relativ neu im Geschichtsunterricht ist ein Blick auf die Expansionspolitik Roms im Osten. Dieses „Fenster" ist geeignet, herkömmliche Zeit-Raum-Vorstellungen, die sich auf den Westen konzentrieren, zu korrigieren bzw. in der Dimension zu erweitern. Für besonders interessierte Schüler kann dies ein Anreiz sein, die Expansionspolitik Roms gegenüber dem großen Gegner, dem Partherreich, selbstständig zu recherchieren. Erfahrungsgemäß äußern Schüler bei diesem Thema Assoziationen, die sie mit aktueller Weltmachtpolitik verbinden. Diese sollten vor allem in die Motivationsphase einbezogen werden, wobei gleichzeitig vor den hohen Anforderungen eines historischen Vergleichs gewarnt werden muss.

1.3 Anregungen zur Entwicklung von Kompetenzen

Die im Einzelnen vorgeschlagenen methodischen Umsetzungen ermöglichen v. a. die Förderung sozialer Kompetenzen, da jeder Schüler wichtige Arbeitsbeiträge für seine Lerngruppe leisten soll. So wird einerseits das

---

[60] Badian, Ernst: Römischer Imperialismus. Stuttgart 1980, S. 10

[61] Vgl. dazu den Beitrag „Antike Helden", insb. Hannibal und Scipio, in: Klose, Dagmar (Hrsg.): Antike – so fern und doch so nah. Potsdam 2006.

Copyrighted material

Verantwortungsbewusstsein gefördert, aber andererseits auch die Selbstständigkeit, da die Schüler die einzelnen Themen ohne größere Eingriffe bzw. Lenkung des Lehrers bearbeiten. Der Lehrer wird vielmehr zum Moderator von Lernprozessen, statt bloßer Wissensvermittler zu sein.
Weiterhin bieten die Materialien die Möglichkeit, exemplarisch die methodischen Kompetenzen der Schüler und den kritischen Umgang mit verschiedenen Quellentypen zu schulen. Denn die Quellenarbeit lässt für die Entwicklung von historischem Denken unterschiedliche Ergebnisse beim Lernenden zu, welche zudem innerhalb der Klassengemeinschaft die Kommunikation fördern können (Diskutieren, Argumentieren, Meinungen äußern, etc.).

Die Quelle[62]

Im Geschichtsunterricht ist die Quelle ein klassischer Kern- und Bezugspunkt. Sie ist Ausgangspunkt des historischen Denkens und fördert bei Schülern das selbstständige Denken. Quellen sind nicht nur Informationsspeicher, sie sind zudem „Bewahrer vergangener Sinngehalte". Die Quelle wird in der Geschichtswissenschaft zum Mittel, das Handeln von Menschen in der Vergangenheit zu erkennen. Sie leistet einen Beitrag zur Orientierung in politisch-gesellschaftlichen Kontroversen. Durch die eigenständige Interpretation von Quellen können nachhaltige Ergebnisse im Lernprozess erzielt werden.
Es ist daher wichtig, dass die Quellenanalyse von Schülern stetig geübt wird. Im Umgang mit Texten/Quellen sollte insbesondere das Finden, die Analyse und die Diskussion von Problemstellungen, die Verwendung von vorhandenem Wissen, die Entwicklung von Thesen und deren Begründung und die Darstellung der Ergebnisse gelernt werden. Es gibt in der Literatur verschiedene Muster für Quellenarbeit, von denen eines hier vorgestellt wird. Im Verlaufe des Kurses sollten die Schüler wesentliche Operationen der Quellenarbeit verinnerlichen und Wissen zu verschiedenen Komponenten sicher aufbauen, ohne dass jeweils immer wieder das ganze Raster abgearbeitet wird. Wichtig ist auch hier das Lernziel in Einheit mit der Spezifik der Quelle und einem motivierenden didaktisch-methodischen Arrangement.
Auf der Grundlage von Quellenarbeit sollen die Schüler lernen, Darstellungen aus der Geschichte zu hinterfragen und Belege für die entsprechenden geschichtlichen Ereignisse zu finden. Sie sollten zudem in der Lage sein, Geschichtsdarstellungen in Büchern, Schulbüchern sowie von Historikern zu analysieren und beurteilen zu können. Darüber hinaus ist für eine Beurteilung von Geschichtsdarstellungen wichtig zu erfassen, welche soziale, theoretische

[62] Siehe dazu: Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard. Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl., Schwalbach/Ts. 2002, S. 15-44; weiterhin zur Einführung in die Thematik: Ders.: Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2000.

Copyrighted material

Perspektive diese Darstellung motivierte, die Ereignisse so und nicht anders darzustellen. Daher ist die Quellenanalyse für die Entwicklung von historischem Denken unerlässlich.
Insbesondere die Quellen zu 3.2.2. sollen den Schülern zeigen, wie wichtig es ist nähere Informationen über den Verfasser zu haben, um dessen Darstellungen zu bewerten. Aus diesen Quellen lässt sich erkennen, dass immer subjektive Einflüsse des Verfassers in die Quellen und Werke eingehen. Dabei ist es unerheblich, ob sie propagandistisch angelegt oder nach objektiver Darstellung bestrebt sind.
Besondere Aufmerksamkeit gilt ebenfalls dem Umstand, dass aus karthagischer Sicht keine Quellen zum Verlauf bzw. zu der Person Hannibal erhalten geblieben sind. Daher muss dies bei der Deutung berücksichtigt werden.

Information zur Quelleninterpretation

1. Feststellung der Quellengattung
- Kennzeichnung ihrer Eigenart, Aussagemöglichkeit, Grenzen

2. Bestimmen des Urhebers und des Adressaten
Angaben:
- zur Biographie
- zum sozialen Status
- zur politischen Gruppe im Umfeld des Verfassers
- Situation, Interessen, Erwartungen des Urhebers

3. Erfassen der Aussagen und Intentionen
- Kern und Inhalt der Aussagen
- offene oder verdeckte Absichten

4. Erklären, Deuten und Diskutieren der Ergebnisse der Quellenanalyse
- Rückgriff auf eigene historische Kenntnisse
- Einordnen der Erkenntnisse, die man bei der Arbeit mit der Quelle gewonnen hat
- Formulierung einer eigenen Stellungnahme

[Vgl. Pandel, Hans-Jürgen: Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2000.]

Copyrighted material

Geschichtskarten und historische Karten

Karten gehören zu den ältesten Kulturgütern unserer Gesellschaft. Genauso wie die Zeit, so bestimmen auch geographische Räume und Orte das menschliche Leben und Handeln. Daher können geographische Aspekte auch historische Entwicklungen und Entscheidungen erklären. Karten können nicht nur Räume und Örtlichkeiten, sondern auch Grenzen, Beziehungen, Bewegungen und Ereignisse zeigen.

Historiker differenzieren zwischen historischen Karten und Geschichtskarten. *Historische Karten* sind Erzeugnisse der Vergangenheit und spiegeln den Erkenntnisstand und die Weltanschauung der jeweiligen Zeit wider. Ihre Auswertung erfolgt wie die schriftlicher Quellen. *Geschichtskarten* hingegen stellen die Vergangenheit aus der Sicht der aktuellen Forschung dar und sind mit Darstellungen vergleichbar. Je nach Darstellungsinteresse können daher auch Karten zum gleichen Thema unterschiedlich gestaltet sein, sie zeigen also subjektive Deutungen von Geschichte. Bereits der Kartentitel kann die Perspektive der Karte wiedergeben, sodass Karten ebenso einer ausführlichen Interpretation unterzogen werden müssen wie Textquellen (zum Interpretationsvorgehen s. Kasten, S. 8). Geschichtskarten können zu historischen Karten werden, „wenn die in ihnen enthaltene Perspektive Gegenstand einer historischen Untersuchung ist oder wenn die in ihnen enthaltenen Informationen von historischem Interesse sind."[63]

Zudem werden statische und dynamische Karten unterschieden. Statische Karten zeigen politische, wirtschaftliche und soziale Zustände zu einem bestimmten Zeitpunkt bzw. Zeitabschnitt. Dahingegen beinhalten dynamische Karten Entwicklungsphasen und -verläufe.[64]

---

[63] Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2003, S. 116.

[64] Vgl. Ebd., S. 115-118. Hantsche, Irmgard: Geschichtskarten im Unterricht, in: Geschichte lernen, 1997, Heft 59, S. 5-12. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. 2. Aufl., Seelze-Velber 2003, S. 204-212. Schmidt, Bernd: Arbeit mit Geschichtskarten und historischen Karten, in: Umgang mit Geschichte. Geschichte erforschen und darstellen – Geschichte erarbeiten und begreifen, hrsg. v. Hans-Jürgen Pandel, Joachim Rohlfes, (= Historisch-politische Weltkunde. Kursmaterialien Geschichte Sekundarstufe II/ Kollegstufe). Ernst Klett Schulbuchverlag GmbH, Stuttgart 1992, S. 155-168.

Copyrighted material

Interpretation von Geschichtskarten

1. **Erste Orientierung auf der Karte**
   Welcher Gegenstand wird für welche Zeit und welchen Raum dargestellt?
   Studium der Zeichenerklärung: Welches Zeichen hat welche Bedeutung?
2. **Befunde erheben und analysieren**
   Was ist für welchen geografischen Raum dargestellt?
   Was ist für welchen Zeitpunkt oder Zeitraum dargestellt?
   Was ist wie verteilt (quantitativ, qualitativ)?
3. **Die Karte interpretieren**
   Welche Ursachen, Entwicklungen und Folgen lassen sich aus den Einzelbefunden ablesen? Welche Rolle spielen Räume und Entfernungen?
   Welche weiteren Schlüsse sind möglich?
   Wo liegen die Grenzen der Aussagekraft?
   Welche thematischen, quantitativen, chronologischen und räumlichen Aspekte fehlen?

[Aus: Böttcher, Christina: Historische Karten und Geschichtskarten, in: Methodenarbeit im Geschichtsunterricht, erarb. v. Volker Bauer u. a., Berlin 1998, S. 72.]

2 Sachinformationen

2.1 Der Aufstieg Roms - Expansion[65] in Italien und im Mittelmeerraum

Einführung

In den Anfängen hatte die römische Expansionspolitik grundsätzlich die Vermeidung der Annexion als übergeordnetes Ziel. Zunächst wurde auf italischem Boden versucht, eine oder zwei starke Mächte zur Aufrechterhaltung der Ordnung bestehen zu lassen. Später dann, als die Expansion über Italien hinausgriff und es zum Existenzkonflikt mit bereits etablierten Mittelmeermächten kam, wurde von diesem System abgewichen, und es wurden neue Methoden der Administration und Herrschaftssicherung etabliert. Rom versuchte nun, durch Schwächung und Zersplitterung der Gegner den Widerstand zu brechen und mit Hilfe des Provinzialsystems die Kontrolle zu

[65] Der Begriff Expansion (von lat. expandere = ausdehnen) „bezeichnet das Bestreben eines Staates seine Macht auf andere Staaten auszudehnen. Dies kann mit militärischen Mitteln durch Eroberung erfolgen. Expansion kann aber auch die Vergrößerung des Einflussbereiches mit wirtschaftlichen oder politischen Mitteln bedeuten." (Regenhardt, aahsn-Otto: Forum Geschichte. A a.O., S. 150.)

Copyrighted material

behalten. Doch heißt das nicht, dass Rom deshalb auch die Verantwortung hin zur Änderung bestehender Gesellschafts- und Kulturstrukturen übernahm. Rom setzte lediglich auf bestehende Macht- und Sozialstrukturen seine Administration und verlangte deren Anerkennung. Dieser Umstand war ein wesentlicher Erfolgsfaktor für die schnelle und zunächst nachhaltige Expansion. Gleichzeitig wirkte sich dieser Umgang mit dem Herrschaftsausbau zu dem Zeitpunkt negativ aus, als das Zentrum Rom im 3. Jh. n. Chr. in der Krise stand und es an den Peripherien schnell zu Abspaltungstendenzen und in letzter Konsequenz zum Niedergang des Römischen Reiches führte.

Verlauf

Der Herrschaftsausbau Roms war von einer Reihe von Abwehrkriegen gekennzeichnet. Zahlreiche Hilferufe auswärtiger Städte waren dabei oft der Auslöser. Bereits im 5. Jahrhundert v. Chr. kam es zu einem Zusammenschluss der latinischen Städte mit Rom, um den Ansturm der Bergstämme, der Aequer, der Volsker und der Auruncer, zu verhindern.[66] Innerhalb des Latinischen Bundes bestand eine Rechtsgleichheit zwischen den Latinern und den Römern. So sollte im Falle eines Sieges das eroberte Land gleichmäßig aufgeteilt werden. Die angesiedelte Bevölkerung war aus den im Bund vorhandenen Gruppen zu bilden, und die neu gegründete Gemeinde wurde dann in den Bund aufgenommen.[67] Diese einzelnen Regelungen haben sich in der republikanischen Epoche mehr und mehr zugunsten Roms verschoben, das immer mehr auf eine Vormachtrolle pochte.[68]

Diese Spannungen innerhalb des Bundes entluden sich 340 v. Chr. in einem Aufstand der Latiner gegen Rom. Nach ungefähr zwei Jahren hatte Rom es aber geschafft die latinischen Städte zu besiegen, was die Auflösung des Latinischen Bundes zur Folge hatte.[69]

Daraufhin kam es zu einer Reihe von kriegerischen Auseinandersetzungen. Diese begannen als Kampf um die kampanischen Städte und endeten in einem großen Hegemonialkrieg, „in den nach und nach alle italischen Völker hineingerissen wurden [...]".[70] Im 3. Jahrhundert v. Chr. war ganz Mittelitalien mit den

---

[66] Nähere Ausführungen dazu vgl. Dahlheim, Werner: Die griechisch-römische Antike. Stadt und Imperium: Die Geschichte Roms und seines Weltreiches, Bd. 2. Paderborn 1992, S. 35.

[67] Nähere Ausführungen zu den Regelungen im Latinischen Bund vgl. Mommsen, Theodor: Römische Geschichte, Bd. 1 / Zweites Buch: Von der Abschaffung des römischen Königtums bis zur Einigung Italiens. München 1976 S. 339f.

[68] Vgl. Dahlheim, Werner: Die griechisch-römische Antike. A.a.O., S. 36.

[69] Eine Ursache für die Krise innerhalb des Bündnisses war hier das Hegemonialstreben Roms. Ein Beispiel ist die bei Mommsen angeführte römische Annexion eines Grenzgebietes, welches ein Streitpunkt zwischen Aricinern und Rutulern war. Des Weiteren brachte Rom die latinischen Städte in eine abhängige Stellung hinsichtlich des Privatrechts und des militärischen Schutzes gegen äußere Feinde. Für Mommsen war der Auslöser des Krieges der Übergang des südlich von Latium gelegenen Gebietes an Rom. (Vgl. Mommsen, Theodor: Römische Geschichte, Bd. 1/ Zweites Buch. A.a.O., S. 346-351, 357f.)

[70] Vgl. Dahlheim, Werner: Die griechisch-römische Antike. A.a.O., S. 38. Ausführlichere Erläuterungen zu den einzelnen Kriegen in ebd., S. 37-41; und Mommsen, Theodor: Römische Geschichte, Bd. 2/ Drittes Buch. A.a.O., S. 320-430.

Copyrighted material

Stämmen der Samniten, Etrusker und Kelten unter römischer Führung. Im Süden verleibte sich die Republik um 275 v. Chr. die dortigen Griechischen Poleis ein, nachdem es mit Hilfe der Karthager gelungen war, den hellenistischen König Pyrrhos von Epirus abzuwehren. Rom konnte zu diesem Zeitpunkt zwar noch nicht als Großmacht bezeichnet werden, doch beherrschte die Stadt am Tiber ganz Mittel- und Unteritalien und übte durch ihre staatliche Geschlossenheit Einfluss auf die umliegenden Gebiete aus.

Rom und Karthago

Bei der Ausdehnung seines Machtbereiches traf Rom zwangsläufig auf Karthago (im heutigen Tunesien), welches bis dahin die unbestrittene Vormachtstellung im westlichen Mittelmeer besessen hatte. Das bisher Rom gegenüber freundlich gesonnene Karthago war eine Handelsoligarchie, die sich, bedingt durch den Ausbau seiner Handelsstützpunkte, stetig ausdehnte. Aus dieser Tatsache heraus kann Karthago jedoch nicht als rein expansionistisch angesehen werden. Verschiedene Ursachen brachten die beiden Städte dazu, ihre seit dem 5. Jahrhundert v. Chr. untereinander bestehenden Handelsverträge zu brechen. Die als die Punischen Kriege bezeichneten Auseinandersetzungen zwischen Rom und Karthago kamen nun zum Ausbruch.

Während des Ersten Punischen Krieges (264–241 v. Chr.) brach Rom die Vereinbarung mit Karthago über die Aufteilung der Interessenzonen auf Sizilien und dehnte seinen Einflussbereich bis an die Grenze des karthagischen Machtbereichs aus. Verursacht wurde dieses Aufeinandertreffen durch ein doppeltes Hilfsgesuch der Stadt Messana an Rom und Karthago. Messana fühlte sich durch den syrakusischen Monarchen Hieron bedrängt und bat um militärische Unterstützung. Als nun das römische Heer auf Sizilien eintraf, sah es sich den bereits eingetroffenen Karthagern gegenüber. Nachdem Karthago, solcherart provoziert, die Römer von See aus angegriffen und geschlagen hatte, baute Rom seine Flotte aus, um der Seemacht Karthago erfolgreich entgegentreten zu können. Nach mehreren Rückschlägen und wechselhaftem Kriegsglück gelang es Rom schließlich, auf Sizilien Fuß zu fassen und die karthagische Flotte mehrmals zu schlagen.[71]

Als Ergebnis dieses Konfliktes besaß Rom nun mit Sizilien seine erste Provinz. Ein römischer Statthalter sprach Recht und zog ein Zehntel der Einkünfte der Bewohner ein. Die Provinz ist ein genau territorial abgegrenztes Untertanengebiet ohne römisches Bürgerrecht. Diese neu entstandene Form der Gebietsverwaltung unterschied sich von den bisher geschlossenen Bündnisverträgen und unterstrich den sich entwickelnden Machtanspruch Roms. Im Laufe der nächsten Jahre kamen mit Sardinien und Korsika weitere Provinzen

[71] Vgl. Heuss, Alfred: Römische Geschichte. Braunschweig 1971, S.70f.

Copyrighted material

hinzu. In Oberitalien eroberte man ebenso Gebiete und schuf so Vorposten der römischen Macht an der Ostküste des adriatischen Meeres. Somit rückte für Rom das Meer als neuer Herrschaftsraum in das Bewusstsein. Es schien sich eine natürliche Neigung zur Ausdehnung herauszubilden, welche durch Erfolge gefördert und bestätigt wurde.[72] Für Rom brachte der Erste Punische Krieg eine Verschiebung der Machtverhältnisse zu seinen Gunsten mit sich. Dieses Ereignis datiert den Beginn der römischen Expansionspolitik, da es zu jenem Zeitpunkt zum ersten Mal über die Grenzen der italischen Halbinsel hinaus agierte.
Die Römer sicherten ihr Herrschaftssystem mit Hilfe von drei Grundpfeilern: den Römern, den Bundesgenossen und den Latinern der Kolonien. Somit waren die Stämme oder Städte nicht Untertanen Roms, „sondern auf doppelte Weise dem neuen größeren Staatswesen eingefügt worden, entweder durch Aufnahme in die römische Bürgerschaft [...] oder durch Abschluss von Bündnisverträgen [...]".[73]
Zur römischen Bürgergemeinde gehörten die Bevölkerung der Stadt Rom und die des annektierten Gebietes (*ager romanus*).[74] Die Ansiedlung römischer Bürger auf den gewonnenen Ländern sicherte so die Ausbreitung der Herrschaft. Sie waren den Bürgern in der Stadt Rom rechtlich gleichgestellt. [75]
Die Stellung der Bundesgenossen (*socii*) wurde durch individuelle vertragliche Regelungen bestimmt. Der Beitritt erfolgte freiwillig, durch Kampf oder durch Diplomatie. Dabei blieben die Verfassung und das Privatrecht der Bürger unangetastet. Allen Verträgen gemeinsam war die vorgeschriebene Stellung von Kontingenten zum Heer oder zur Flotte Roms.[76]
Eine besondere Stelle nahmen die latinischen Kolonien ein (*nomen latium*). Diese latinischen Städte besaßen einen eigenen Bündnisvertrag, dennoch waren sie durch gemeinsame Interessen eng mit Rom verbunden. So wurden sie als souveräne Städte behandelt mit eigenen Rechten und staatlicher Organisation. Die Sonderstellung kommt in den nur ihnen gewährten Rechten zum Ausdruck. Die latinischen Bundesgenossen konnten das römische Bürgerrecht erwerben und Stimmrecht in den Comitien beim Aufenthalt in Rom erhalten.[77]

---

[72] Vgl. dazu Dahlheim, Werner: Die griechisch-römische Antike. A.a.O., S. 49f. und Vogt, Joseph: Die romische Republik. 6.Aufl. München 1973, S. 153ff.
[73] Vogt, Joseph: Die römische Republik. A.a.O., S. 123
[74] In der Literatur finden sich noch weitere Formen innerhalb des Bürgergebietes. So existierten Städte, die von den Bürgern selbst verwaltet wurden, obwohl sie dem Bürgergebiet zugeordnet waren (*municipien*). Eine weitere Form waren die Bürgerkolonien (*coloniae civium romanorum*), die eine begrenzte Selbstverwaltung besaßen. (Vgl. dazu Vogt, Joseph: Die römische Republik. A.a.O., S. 123ff; und Dahlheim, Werner: Die griechisch-römische Antike. A.a.O., S. 43ff.)
[75] Dieser mächtige Komplex war ländliche Bezirke (*tribus*) gegliedert. Im Jahre 241 gab es 4 städtische und 31 ländliche Tribus. Auf Grund der teilweise weiten Entfernung von dem Zentrum, war eine regelmäßige politische Teilnahme erschwert. (Vgl. dazu Vogt, Joseph: Ebd., S. 123f.)
[76] Oft hing die Stellung der Verbündeten von den Verdiensten und der Leistungsfähigkeit ab. Vgl. dazu Ebd., S. 125f. Damit verloren sie ihre außenpolitische Unabhängigkeit. Vgl. Dahlheim, Werner: Die griechisch-romische Antike. A.a.O., S. 43.
[77] Nähere Erläuterungen zu den latinischen Bundesgenossen vgl. Vogt, Joseph: Die römische Republik. A.a.O., S. 127; und Dahlheim, Werner: Die griechisch-römische Antike. A.a.O., S. 44f.

Copyrighted material

Das Prinzip der abgestuften Bindungen an den Sieger konnte eine gemeinsame Frontstellung gegen Rom verhindern.[78] Somit wurde durch diese Organisation der römischen Herrschaft ein Staatswesen hervorgebracht, welches zu den größten Mächten des Mittelmeeres gehörte.

Für Karthago dagegen begann der Abstieg von der Stellung einer alleinigen Mittelmeermacht. „Das Ende des Ersten Punischen Krieges veränderte die Machtverhältnisse im westlichen Mittelmeer von Grund auf."[79] Karthago verlor im Friedensvertrag alle seine sizilianischen Besitzungen (237 v. Chr. Auch Korsika und Sardinien) und musste eine hohe Kontribution entrichten. Fortan war es das Hauptziel der karthagischen Politik, die Folgen dieser Niederlage auszugleichen. Die einflussreiche karthagische Familie der Barkiden errichtete auf der iberischen Halbinsel eine Art Kolonialreich, dessen Ressourcen für den Kampf gegen Rom eingesetzt werden konnten. Mit Hamilkar, Hasdrubal und Hannibal stammen drei große Feldherrn und Politiker Karthagos aus der Familie der Barkiden. Der Ausbau des Handelsraumes auf der Iberischen Halbinsel bot den Karthagern nun nach dem verlorenen Krieg die Möglichkeit, ihr angeschlagenes Selbstbewusstsein neu aufzubauen. Das Söldnerheer konnte beschäftigt werden, neue Handelsstützpunkte aufgebaut werden.[80]

Der Erste Punische Krieg hatte zwar die Machtverhältnisse zwischen Rom und Karthago verändert, aber keine wirkliche existenzielle Erschütterung einer der beiden Mächte zur Folge gehabt. Eine Entscheidung war damit lediglich vertagt worden, so wurde der Zweite Punische Krieg (218-201 v. Chr.) noch erbitterter geführt als sein Vorgänger.

Im Zweiten Punischen Krieg gelang es dem karthagischen Strategen Hannibal beinahe, Rom in die Knie zu zwingen. Dabei diente die Belagerung und Eroberung der unter römischem Schutz stehenden Stadt Sagunt durch Hannibal diente als Kriegsgrund. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass Sagunt südlich des Flusses Ebro liegt. In einem Abkommen der beiden Städte wurden 226 v. Chr. die südlich des Ebro liegenden Gebiete den Karthagern, die nördlich liegenden Gebiete dem Einfluss der Römer zugesprochen.[81] Nach dem Fall Saguntums und der Weigerung der Regierung in Karthago, Hannibal auszuliefern, folgte die römische Kriegserklärung. Hannibal nahm den Landweg durch das südliche Gallien, überquerte die Alpen und fiel mit einem Heer in Italien ein, wobei er mehrere römische Armeen nacheinander vernichtete. Dabei war die Niederlage

---

[78] Vgl. Dahlheim, Werner: Ebd., S. 41.

[79] Ebd., S. 50

[80] Vgl. Bleicken, Jochen: Geschichte der Römischen Republik. A.a.O., S. 47.

[81] Vgl. Hampl, Franz: Zur Vorgeschichte des Ersten und Zweiten Punischen Krieges. in: Temporini, Hildegard (Hrsg.), Aufstieg und Niedergang der römischen Welt. Geschichte und Kultur Roms im Spiegel der neuen Forschung, Bd. 1. Berlin 1972, S. 428-431. Wissenschaftlich besteht das Problem der genauen Festlegung auf einen bestimmten Fluss. Besser möglich als der heute bekannte Ebro-Fluss scheint ein weiter südlich liegender Fluss. Dieser Theorie nach hätten die Karthager den bestehenden Vertrag verletzt, nicht die Römer

Copyrighted material

bei Cannae (216 v. Chr.) für die Römer besonders schmerzhaft: Es handelte sich um die schwerste Niederlage in der römischen Geschichte, doch gelang es Hannibal nicht, das Bündnissystem Roms in Italien zu zerstören, sodass Hannibal trotz seiner Siege weitgehend isoliert blieb. Des Weiteren versäumte es Hannibal das wehrlose Rom anzugreifen. Der Krieg wurde von Rom aus nun defensiv weitergeführt. Durch erfolgreiche Ermattungsstrategien gewannen die Römer Schritt für Schritt die verlorenen Städte zurück, zu denen auch Syracus auf Sizilien gehörte. Das Ende für Karthago kam, als die Leistungsfähigkeit von Hannibals Heer nachließ und das Entsatzheer Hasdrubals in Oberitalien vernichtet wurde. Auch Hasdrubal wurde in der Schlacht am Metaurus im Jahr 207 v. Chr. getötet. Zum mächtigsten Gegner Hannibals avancierte der neue römische Feldherr Publius Cornelius Scipio, der den Krieg seinerseits nach Afrika trug und Karthago selbst bedrohte. Karthago zog daher seine Flotte aus Spanien zurück, hiermit endete die karthagische Herrschaft in Spanien. Auch Hannibal musste Italien räumen. Nach der Schlacht bei Zama 202 v. Chr. war Karthago von den Römern besiegt.[82]

Mit dem Sieg über Karthago im Zweiten Punischen Krieg sicherte sich Rom die Vormachtstellung im gesamten westlichen Mittelmeer. Neben seiner neuen Rolle als Seemacht trugen auch die eroberten Silberminen in Hispanien und die gewaltigen Kriegsentschädigungen, die Karthago zu leisten hatte, zu Roms neuem Reichtum bei. Karthago verlor alle außerafrikanischen Besitzungen und seine gesamte Flotte. Es war als ernsthafter Machtfaktor im Mittelmeerraum ausgeschaltet, während Rom mit seiner neuen Provinz Hispania zunehmend an Einfluss gewann.

Aber trotz der vielen Niederlagen hatte sich Karthago wieder fangen können. Um das Problem endgültig zu lösen, überzeugte Cato (der Ältere) den Senat, den Rivalen endgültig aus der Geschichte zu tilgen. Die Römer nutzten 149 v. Chr. Streitigkeiten zwischen dem Numiderkönig Masinissa und Karthago und eroberten in einem zähen Ringen das karthagische Kernland im Dritten Punischen Krieg (150–146 v. Chr.). Die Stadt wurde erobert, die Bewohner, wenn nicht in den Schlachten gefallen, in die Sklaverei verkauft und das Gelände eingeebnet. Der Rest des nun ehemals karthagischen Gebietes wurde zur Provinz Africa.

Eroberungen im Osten

In die Zeit ab 200 v. Chr. fiel auch das Eingreifen Roms in das Machtspiel der hellenistischen Großreiche: Dort waren die Großmächte nicht in der Lage gewesen, ein friedliches Zusammenleben zu erreichen. Es folgten Konflikte mit den Antigoniden, wobei Rom 200–197 v. Chr. In Griechenland gegen Philipp V.

[82] Vgl. Heuss, Alfred: Römische Geschichte. Braunschweig 1971, S.76f.

Copyrighted material

intervenierte, um den makedonischen Einfluss in Griechenland zurückzudrängen. Anfänglich war mit dem politischen Eingreifen Roms im östlichen Mittelmeerraum keine Eroberung der hellenistischen Staaten beabsichtigt, es entstand vielmehr aus Überlegungen heraus, ein Gleichgewicht der dortigen Mächte zu erhalten.[83]
Im Verhalten der Römer gegenüber Nichtrömern lässt sich ein offener Widerspruch erkennen. Gegenüber „Barbaren" scheuten sie nicht ihrem Expansionsdrang mit offener Aggression zu folgen, was oft zu Betrug und roher Gewalt führte, so z. B. in Spanien. In Richtung Osten jedoch versuchten sie jegliche Annexion sorgfältig zu vermeiden, denn schließlich handelte es sich dem Denken der Römer zufolge um Gegner gleicher oder höherer Kulturstufen.[84]
Auch gegen das hellenistische Seleukidenreich führte Rom Krieg. Auf ein Hilfegesuch kleinasiatischer Staaten hin kam es 192–188 v. Chr. zum Krieg gegen Antiochos III., in welchem Rom siegreich blieb. Antiochos musste auf einen Großteil seiner Besitzungen in Kleinasien verzichten, womit Rom eine Vormachtstellung im östlichen Mittelmeerraum erlangte. Die Versuche Makedoniens, die alte Hegemonie wieder aufzurichten, führten erneut zum Krieg. Sie wurden endgültig 168 v.Chr. Besiegt, ihr Königreich zerschlagen, und 148 v. Chr. schließlich in eine römische Provinz umgewandelt. So erging es 146 v.Chr. auch Griechenland (ab 27 v. Chr. Provinz Achaea, vorher zu Makedonien). Schlusspunkt hier war die totale Zerstörung Korinths 146 v. Chr.
Die Stadt Pergamon wurde durch Erbvertrag 133 v. Chr. zur römischen Provinz. Gleichen Status erhielt 64/63 v. Chr. das Restreich der Seleukiden, das nicht mehr lebensfähig war und von Pompeius, der eine Neuordnung des Ostens vornahm, zur Provinz Syria gemacht wurde. Nur das angeschlagene Ägypten, welches zu einem römischen Protektorat wurde, behielt seine Unabhängigkeit noch eine Weile, ehe es im Jahre 30 v. Chr. ebenfalls im Römischen Reich aufging. An der Grenze zum Partherreich kam die römische Expansion zum Stehen, hier sollte Rom in den nächsten Jahrhunderten einen ebenbürtigen, wenn nicht sogar überlegenen Gegner gefunden haben.

Exkurs: Widerstand in der griechischen Welt

Unmittelbar im Anschluss an die große Auseinandersetzung mit Karthago im Zweiten Punischen Krieg (218 - 201) verstärkten die Römer ihr Engagement im griechischen Osten gegen das Antigonidenreich Makedonien, welches um 200 v. Chr. unter der Herrschaft Philipps V. stand. Singulär könnte man diesen zweiten Makedonischen Krieg sowie die weiteren Auseinandersetzungen mit den Großmächten des griechischen Ostens mit einem fortschreitenden Expansionsstreben der Römer hin zur Weltherrschaft erklären. Philipp V. hatte

[83] Vgl. Bleicken, Jochen: Geschichte der Römischen Republik. A.a.O., S. 152ff.
[84] Badian, Ernst: Römischer Imperialismus in der Späten Republik.A.a.O., S. 23.

Copyrighted material

im Zweiten Punischen Krieg offen als regulärer Bundesgenosse auf der Seite Hannibals gestanden und wäre somit per se schon als nächster Gegner in Betracht gekommen.[85] Doch die Motivation hin zur Ost-Expansion ist weniger in der gezielten Planung des Aufbaus einer Weltherrschaft zu suchen, zumal das römische Volk um 200 v. Chr. schon kriegsmüde war. Dass Rom trotzdem noch einmal fast 60 Jahre Kriegshandlungen auf sich nahm, in deren direkter Folge der Niedergang des römischen Bauernstands voranschritt und zur Krise der Republik führte, lässt sich nicht durch o. g. singuläre Betrachtung erklären.
Vielmehr ist die Ost-Expansion unter dem Gesichtspunkt zu betrachten, dass Rom zu Beginn des 3 Jh. v. Chr. in die Ränkespiele der verschiedenen politischen Lager des Ostens geriet, zu deren diplomatischer Vorgehensweise es gehörte, bei Konflikten die Intervention größerer Mächte zur Durchsetzung eigener innen- wie außenpolitischer Ziele auszunutzen. Gekoppeit mit einem Prestige-Denken Roms und der außenpolitischen Leitlinie, nie hinter erreichte Positionen zurückzugehen, konnte dies dazu führen, dass plötzlich mehr erreicht wurde als ursprünglich geplant war. Machtgewinn und Herrschaftserweiterung stellten sich somit als notwendige Konsequenz grundlegender politischer Essentials und weniger aufgrund konkreter Expansionspläne ein[86]. Am Beispiel Griechenlands bedeutete dies, dass 205/204 das strukturell schwache Ptolemäerreich (Ägypten) von Antiochos III. (Seleukidenreich) und Phillip V. (Makedonien) bedrängt wurde. Dabei gerieten auch die griechischen Mittelstaaten Pergamon, Attalos und der Inselstaat Rhodos in Bedrängnis, die sich ihrerseits an den römischen Senat wandten, um dort unter Ausmalung einer im Osten neu entstehenden, bedrohlichen Koalition die Intervention Roms zu forcieren. Das Gespenst eines neu erstarkenden Gegners im Osten zeigte Wirkung, und Rom forderte die Herausgabe der Eroberungen von Phillip V.
Mit Beginn des 2. Makedonischen Krieges (200 – 197 v. Chr.) begann ein Kampf um die Vorherrschaft Roms im Osten, der nicht nur gegen große Königreiche, die die Gebiete beanspruchten, sondern auch gegen die Ober- sowie Unterschichten der Bevölkerung in den Poleis geführt wurde. Erst mit dem Ende des 3. Mithridatischen Krieges (74-64 v. Chr.) und der gleichzeitig einhergehenden Errichtung der Provinz Syria neigt sich der Prozess der Opposition gegen die römische Vorherrschaft einem Ende entgegen. Dieser langwierige Prozess ist einerseits Ausdruck eines zurückhaltenden, mit administrativem Engagement in Griechenland vorsichtigen Roms, das sich der starken Opposition stets bewusst war. Andererseits zeigt sich gerade hier die außergewöhnliche Dauerhaftigkeit und Stetigkeit, mit der das römische Expansionsstreben gekennzeichnet war.

---

[85] Vgl. Bleicken, Jochen: Geschichte der Römischen Republik. A.a.O., S. 50.
[86] Vgl. Gehrke, Jans-Joachim: Geschichte des Hellenismus. München 2003, S. 225.

Copyrighted material

Der Widerstand gegen Rom ist auf den ersten Blick eine stark indifferente Aneinanderreihung von Kriegen und blutigen inneren Auseinandersetzungen, bei denen das Verhalten der Protagonisten sowohl von außenwirksamen Selbstmorden bis hin zu bedingungsloser Unterordnung unter römische Herrschaft reicht. Dieser schwierige Befund wird durch eine Quellenlage erschwert, die hauptsächlich die größeren Staatswesen wie Achaia, Boiotien und Epeiros dokumentiert und somit nur tendenzielle Aussagen für die Gesamtsituation zulässt.[87]

Die aktuelle Forschungslage geht bei der Betrachtung des Widerstandes in Griechenland von einem Gegensatz zwischen griechischer Ober- und Unterschicht aus (wobei auch diese Unterscheidung nicht unumstritten ist). Die Unterschicht wird als weitaus hartnäckigerer Gegner Roms angesehen, der jedoch gleichzeitig die politischen Gestaltungsmöglichkeiten fehlten. Der Beginn des Widerstandes stand indes unter der Führung der Oberschicht, die sich zu Beginn klarer Ansätze einer panhellenistischen Solidaritätsideologie bediente. Im Verlauf wich diese Ideologie jedoch schnell radikalen Richtungskämpfen innerhalb der Oberschicht, welche sich in pro- und antirömische Fraktionen aufspaltete. Bis ca. 180 v. Chr. standen die einzelnen Staatswesen geschlossen für sich zu oder gegen Rom. Danach drang eine neue Riege junger, radikaler prorömischer Politiker in Griechenland in den Vordergrund, die die o. g. Einheit in den Staaten aufbrachen und zu Auseinandersetzungen in den Poleis führten. Die prorömische Seite siegte, und es kam 168/7 v. Chr. zu einer „Großen Säuberung", bei der durch Hinrichtungen oder Massendeportationen aus der griechischen Oberschicht[88] all jene entfernt wurden, die durch antirömische Aktivitäten oder Gesinnung aufgefallen waren. Der nun einsetzende Widerstand der Unterschichten war stets lokal begrenzt und konnte durch römische Intervention schnell eingedämmt werden.[89] Trotzdem reichte er noch weit bis ins 1. Jh. v. Chr. hinein und hatte u. a. zur Folge, dass griechische Städte bei Auseinandersetzungen Roms mit äußeren Gegnern auf die Seite eines vermeintlich stärkeren Partners überliefen - wie im ersten Mithridatischen Krieg (88-83 v. Chr.) geschehen. Grundsätzlich ist für diesen Zeitraum festzustellen, dass die griechischen Staatswesen ihr Verhalten den militärischen Kräfteverhältnissen der Zeit anpassten. Eindeutige Präferenz hatte hier das römische Primat, wobei militärische Stärke nicht mit militärischer Präsenz gleichzusetzen war. Zwar verloren die Städte unter römischer Herrschaft auf Dauer die idealisierte Unabhängigkeit. Doch schienen die Aussichten auf

---

[87] Vgl. Deininger, Jürgen: Der politische Widerstand gegen Rom in Griechenland 217 – 86 v. Chr. Berlin/ New York 1971, S. 263ff.

[88] Der Philosoph und griechische Historiker Polybios kam im Zuge dieser Entwicklungen als Geisel nach Rom, wo der junge, aufstrebende Scipio Aemilianus (der jüngere Scipio) in ihm einen Berater und Freund fand.

[89] Deininger, Jurgen: Der politische Widerstand A.a O., S. 264-266.

Copyrighted material

Alternativen, nämlich unter der Herrschaft anderer großer Mächte des Ostens möglicherweise noch mehr Eigenständigkeit einzubüßen, als wenig attraktiv.[90] Denn die griechischen Stadtstaaten waren unter den gegebenen politischen Konstellationen nicht in der Lage einzeln ihre Unabhängigkeit nach außen aufrechtzuerhalten. Mit der Zeit erwarben sich dann Teile der griechischen Oberschicht besondere Privilegien, etwa das römische Bürgerrecht und forcierten in der Folge die Ausweitung der römischen Vorherrschaft in den Städten. So glänzend auch die außenpolitischen Erfolge Roms gewesen waren – im Inneren erodierte allmählich die republikanische Ordnung.

Auswirkungen der Expansionen - Gewinner und Verlierer

In erster Linie gewannen die Senatoren an den Expansionen. Ihre Amtszeit wurde oftmals verlängert, und sie konnten sich als Heerführer und Statthalter in den Provinzen bereichern. Oft gelangten auf diesem Wege auch Kunstschätze nach Rom, so dass sich vor allem die griechische Kultur zunehmend ausbreitete.
Besonders in der anfänglichen italischen Phase der Expansion hatten zudem nicht nur die Aristokraten, sondern auch die breite Maße der römischen Bürger ein Interesse an Expansion, weil sie durch sie ständig mit Land versorgt wurden.
Mit der Expansion des Römischen Reiches gingen des Weiteren vermehrt gesellschaftliche und wirtschaftliche Veränderungen einher. Aus den Provinzen flossen Kriegsbeute und Abgaben nach Rom, die nun eine rege Bautätigkeit förderten. Nach 200 v. Chr. wurden das Straßennetz ausgebaut sowie neue Tempel, Brücken, Aquädukte etc. errichtet, wovon wiederum Handel und Gewerbe profitierten. Diese baulichen Veränderungen fanden zunehmend auch im gesamten Reich statt.
Da auch Naturalabgaben aus den Provinzen kamen, wie z. B. Wein, Oliven und Getreide, veränderte sich auch die Landwirtschaft. Aufgrund der Konkurrenz für die einheimischen Produkte ließ der Getreideanbau gegenüber der Viehhaltung in Italien nach.
In den neuen Provinzen, besonders in den reichen hellenistischen Küstenregionen, wurden zu dieser Zeit von privaten „Gesellschaften" (*societates publicanorum*) römischer Ritter und Patrizier die Steuern erhoben. Während sie einen festen Betrag an den Staat abführten, konnten sie zusätzliche Einnahmen behalten. Dies führte zu oftmals unmäßigen Steuern, die die Wirtschaft dieser Gebiete auslaugte, was immer wieder zu Aufständen führte. Senatoren war 218 v. Chr. das Ausüben von Handels- und Geldgeschäften untersagt worden, so konnte sich die neue Schicht der Ritter (*equites*) ausbilden. Sie profitierten dabei finanziell erheblich von der römischen Weltstellung, was jedoch nicht

[90] Vgl. Bernhardt, Rainer: Polis und römische Herrschaft in der späten Republik (149 – 31 v. Chr.). Berlin 1985, S. 281.

Copyrighted material

unproblematisch war. Ihr Reichtum erzeugte entsprechend Einfluss, aber da sie nicht der Nobilität angehörten, waren sie mit ihren Interessen nicht in die des Staates integriert.[91]

Ein Teil der römischen Gesellschaft hatte am allgemein zunehmenden Wohlstand keinen Anteil, sie litten sogar unter den Folgen der weitläufigen Kriege Roms: die Bauern. Erst hatte der Zweite Punische Krieg Ober- und Mittelitalien jahrelang zum Kriegsschauplatz gemacht; landwirtschaftlich genutzte Felder und die Höfe der Bauern wurden vernichtet. Später mussten sie noch in weiter entfernte Kriegsschauplätze und konnten ihre Felder nicht bewirtschaften. Für Rom zu kämpfen war die Pflicht aller Güter besitzender Bürger. Somit gab es immer mehr verarmte Bauern, die mittellos in die Stadt abwanderten.

Da es den Senatoren im Gegensatz zu den Rittern nur erlaubt war ihren Grundbesitz zu vermehren, kamen ihnen diese ‚frei' gewordenen Güter zur Vermehrung ihres Landbesitzes sehr recht. Durch den zunehmenden militärischen Erfolg stieg die Menge des zur Verfügung stehenden Münzgeldes an, ebenso wie sich die Anzahl der Sklaven seit dem Zweiten Punischen Krieg immer mehr erhöhte. Gerade die Sklaverei spielte im Rahmen der römischen Wirtschaft eine wichtige Rolle, wobei die Sklaven zu ganz unterschiedlichen Tätigkeiten (in Haushalten der Nobilität, im Handwerk und Bergwerk und auf Landgütern) herangezogen wurden.[92] Die Senatoren hatten demnach immer mehr Geld und immer mehr Sklaven für die Bewirtschaftung des Grundbesitzes zur Verfügung. Bald war abzusehen, dass der hauptsächlich militärisch leistungsfähige Mittelstand immer mehr zusammenschrumpfte und daher eine Reform notwendig wurde.

2.2 Antike Autoren und Quellenlage

Polybios[93]

... (* um 201 v. Chr. in Megalopolis; † um 120 v. Chr., Ort unbekannt) war ein griechischer Historiker. Polybios war im Achaiischen Bund politisch tätig und kam 167 v. Chr. nach Beendigung des Dritten Makedonischen Krieges als Geisel nach Rom. Er wurde dort Freund und Berater des jüngeren Scipio (*P. Cornelius Scipio Aemilianus*) und begleitete ihn auf dem Dritten Punischen Krieg, eventuell auch beim Krieg in Spanien gegen Numantia.

Er verfasste neben einigen verlorenen Werken eine Universalgeschichte in 40 Büchern von 220/219 v. Chr. bis 145/144 v. Chr. Erhalten sind davon die ersten fünf Bücher und Auszüge aus den restlichen. Beherrschendes Thema ist der

[91] Vgl. Bleicken, Jochen: Geschichte der Römischen Republik. A.a.O., S. 60.
[92] Ausbüttel, Frank: Abiturwissen Griechische und Römische Antike. 2. Aufl., Stuttgart 1998, S. 65-67
[93] Vgl. Nachwort von Karl Friedrich Eisen in: Polybios, Historien (Auswahl), Stuttgart 1973.

Copyrighted material

Aufstieg Roms zur Weltmacht, den Polybios in pragmatischer Weise darstellen und seinen griechischen Landsleuten erklären wollte. In Buch 6, das die Verfassung der Römischen Republik darstellt, entwickelte er seine - vorläuferhaft politiksoziologische - Theorie vom Kreislauf der Verfassungen, die später u. a. von Niccolò Machiavelli aufgegriffen wurde. Er wurde immer als Historiker, aber nicht als Schriftsteller geschätzt. Polybios' Absicht, mehrere parallele Gedankengänge in einen sprachlichen Zusammenhang zu bringen, lassen seinen Schreibstil eher nüchtern, teilweise schwerfällig auf uns wirken. Jedoch ist Polybios, durch seine Zeitgenossenschaft und die zumindest angestrebte Objektivität der Darstellung, die wichtigste erhaltene Quelle für die von ihm behandelte Zeit.

Cassius Dio[94]

... wurde 155 n. Chr. als Sohn eines römischen Senators und einer griechischen Mutter in Nicaea in Bithynien geboren. Cassius Dio durchlief die höhere Bildung, wurde also auch zum Rhetor ausgebildet und kam dann nach Rom. Dort war er ab 180 zunächst Senator und Curator der kleinasiatischen Städte Smyrna und Pergamon. Unter Kaiser Septimius Severus wurde er später Statthalter in Pannonien und Dalmatien und zum Prokonsul der Provinz Africa ernannt. Unter Kaiser Severus Alexander kam es 229 zum zweiten Konsulat. Nach diesem lebte er bis zu seinem Tod in Nicaea.

Neben den politischen Ämtern war Cassius Dio als Schriftsteller tätig. Er schrieb in 80 Büchern verteilt eine römische Geschichte in griechischer Sprache, in der er von den Anfängen der Stadt Roms bis auf die Kaiserzeit Severus Alexander eingeht. Erhalten sind davon fast vollständig die von 68 v. Chr. bis 47 n. Chr. reichenden Bücher (36-60), außerdem zahlreiche Fragmente und Auszüge. Sie alle konnten rekonstruiert werden. Die Bücher 22 – 35 sind allerdings verloren gegangen.

Für die Materialsammlung bis 193 benötigte Cassius Dio zehn Jahre, für die Niederschrift weitere zwölf Jahre. Casius Dio gliederte sein annalistisches Grundthema nach Sachgruppen, die er oft über zwei bis drei Jahre ausgreifen ließ. Es werden Details (Tagesdaten etc.) unerwähnt gelassen, wohl weil er sie für unwürdig hielt, genannt zu werden. Jedoch benutzte er viele verschiedene Quellen, darunter Cicero, Sallust oder Livius. Bis zur Zeit Caesars haben seine Angaben eher summarischen Charakter. Für die detailreiche Darstellung seiner Zeit griff er auf eigene Kenntnisse zurück, demnach beurteilte er Geschichte und Geschehen vom senatorischen Standpunkt aus.

Cassius Dio bemühte sich um Sachlichkeit und eine klare Sprache im Prosastil. Seine Erzählungen sind zwar nicht sehr eindrucksvoll, bestechen jedoch durch

[94] Vgl. Nachwort von Otto Veh in: Cassius Dio: Römische Geschichte, 5 Bände, Zurich, München 1985-1987.

Copyrighted material

scharfes Urteilsvermögen und reichhaltige Informationen. Gerade für die Kaiserzeit und die ausgehende Republik bietet er wertvolles Material.

Quellen über Hannibal

Schon in der Antike war es üblich von den Heldentaten großer Persönlichkeiten zu berichten. Bereits Alexander der Große hatte auf seinem Feldzug in Asien Geschichtsschreiber um sich, um seine Taten für die Nachwelt zu erhalten. Nicht anders verhält es sich mit Hannibal und seinem Feldzug gegen die Römer. Doch die Werke der beiden Griechen Sosylos und Silenos sind nicht erhalten geblieben. Nach der Zerstörung Karthagos im Jahr 146 v. Chr. sind alle Quellen, wie Urkunden, Verträge, Sitzungsprotokolle des Rates von Karthago, verloren gegangen. Zudem ließ Hannibal selbst ließ gegen Ende des Krieges in Italien einen „Rechenschaftsbericht" in punisch und griechisch im Tempel der Hera Lakinia aufstellen, der aber bislang nicht gefunden wurde. Demzufolge sind alle Bemühungen, die Überlieferungen in seinem Sinne zu beeinflussen, weitgehend wirkungslos geblieben. Die Quellen, die dem Historiker für die Rekonstruktion der Geschichte des Zweiten Punischen Krieges zur Verfügung stehen, stützen sich nur auf spätere Überlieferungen, die überwiegend die Sicht der Römer wiedergeben. Daher kursieren über die Karthager oft nur sehr ungünstige Urteile. Livius, von dem die einzige vollständig erhaltene Darstellung des zweiten Krieges der Karthager und Römer vorliegt, gab einleitend eine Gesamtcharakteristik des feindlichen Feldherrn, in der die vielen negativen Eigenschaften die wenigen positiven völlig in den Hintergrund drängen und den römischen Leser für die weitere Lektüre entsprechend einstimmen.

3 Materialien und Aufgaben, didaktisch-methodische Arrangements

3.1 Der Aufstieg Roms – Ereignisse und Beweggründe des römischen Expansionsstrebens

Zur Information

Für die Nutzung der folgenden Materialien wird kein (Vor-)Wissen seitens der Schüler vorausgesetzt, da die Orientierung auf das Problem im Vordergrund steht, bevor im weiteren Verlauf auf spezifische Fragestellungen des Themas (Punische Kriege, *bellum iustum*, Provinzialpolitik) eingegangen werden soll. Mit Hilfe der Kartenfolge sind die scheinbar unüberschaubaren Ereignisse der römischen Expansionsgeschichte zunächst strukturiert und komprimiert dargestellt, wofür sonst viele Textseiten nötig wären. Da die meisten Menschen zudem visuell veranlagt sind, können die Karten hilfreich für das erste Verständnis und die Einordnung der Thematik sein. Die erkenntnisleitende

Copyrighted material

Problemstellung lautet: *Wie konnte sich eine kleine Siedlung am Tiber zur Vormacht Italiens und schließlich zu einem Weltreich entwickeln?*
Durch den Einstieg über die Präsentation einer Kartenreihe zur Ausdehnung Roms seit dem 3. Jahrhundert erlernen die Schülerinnen und Schüler zunächst die Beschreibung der territorialen Expansion. Sollen weitere Unterrichtsabschnitte – späte Republik, Kaiserzeit und Ende des Römischen Reiches – noch offen gehalten werden, kann auf die Präsentation der Karten ab 44 v. Chr. verzichtet werden (s. S. 26) und nach Vermutungen der Schüler zur weiteren Entwicklung des Römischen Reiches gefragt werden. Durch die handlungsorientierte Reproduktion soll nach der Herstellung einer eigenen Geschichtskarte, die die angemessene kartografische Umsetzung von Informationen auf der Grundlage einer „stummen" Karte beabsichtigt, die kognitive Reflexion, also Bewertung und Interpretation, des Expansionsprozesses erfolgen.
Mit Hilfe des Kartenmaterials, das die territoriale Entwicklung des römischen Reiches in einer Kartenfolge zeigt, sollen die Schüler die Etappen beschreiben sowie Hypothesen zur Motivation der römischen Expansion aufstellen. Durch die Recherche und Beleuchtung der in den Karten gegebenen Informationen sollen sie sich zudem den Verlauf erarbeiten und das Kontextwissen erwerben. Die Schüler üben also, historische Prozesse und Strukturen nicht nur sachgerecht zu beschreiben, sondern auch zu analysieren und zu vergleichen. Bei dieser Kartenarbeit sollte am Ende die Einsicht erzielt werden, „dass Karten abstrakte und schematische Darstellungen sind, die eine komplexe Realität im Hinblick auf ein bestimmtes Darstellungsinteresse reduzieren oder vereinheitlichen."[95]
Es kann überlegt werden, ob zur durchgängigen Visualisierung während der Arbeit an der Thematik die stumme Karte auf eine Wandkarte projiziert wird. Unterrichtsbegleitend können dann Ergänzungen vorgenommen werden. So können sich die kartographischen Informationen als so genannte „mental maps" in historische Vorstellungen einprägen.[96]

Methodischer Vorschlag

Die Kartenauswertung kann im „Table Set" erfolgen. Dabei wird die Einzelarbeit mit der Gruppenarbeit verbunden und „ermöglicht dadurch den Schülern die eigene Methodenkompetenz bei der Auswertung von Karten selbst einzuschätzen und sie durch die Arbeit in der Gruppe zu verbessern."[97] Eine Gruppe besteht aus vier Schülern, die sich in der unten gezeigten Abbildung um einen Arbeitstisch platzieren. Es werden folgende Arbeitsphasen unterschieden: 1.

[95] Sauer, Michael: Geschichte unterrichten. Seelze-Velber 2003, S. 208
[96] Ebd., S. 207.
[97] Kreuzberger, Norma; Brack, Arne: Kartenauswertung im Table-Set, in: Praxis Geographie 11/2005 (Westermann, Heft 11, 35. Jahrgang), S. 38f.

Copyrighted material

Einzel- bzw. Stillarbeit (hier Aufgabe 1 und 2) – 2. Gruppenarbeit (hier Aufgabe 3 und 4) – 3. Vergleich der Ergebnisse aller Gruppen (hier Aufgabe 5) – 4. Metakognition (Aussprache über Lernprozesse und Arbeitsergebnisse; hier Aufgabe 6).
Während der Einzelarbeit befasst sich also jeder Schüler in seiner Ecke mit dem Material und den Aufgaben. Das Mittelfeld, in dem zur Präsentation benötigtes Material[98] zur Verfügung gestellt wird, dient der Zusammentragung und dem Vergleich der Gruppenergebnisse während der zweiten Arbeitsphase. Hier kann jeder Schüler herausfinden, ob er bzw. sie die Aufgabe ausreichend durchdacht und gelöst hat. Dabei können die leistungsschwächeren von den Erkenntnissen der leistungsstärkeren Gruppenmitglieder profitieren. In der dritten Phase dient der übergeordnete Vergleich der gemeinsam gefundenen Gruppenergebnisse einer erneuten Selbsteinschätzung. Indem anschließend über die gesamte Arbeit nachgedacht wird, werden inhaltliche und methodische Fragen abschließend behandelt und, wenn erwünscht, evaluiert.

Aufgabenstellung zur Kartendiskussion[99]
Die römische Expansion gehört zu den Erfolgsgeschichten der Antike. Nachdem Rom um 500 v. Chr. noch eine kleine Stadt am Tiber war, stand 272 v. Chr. bereits ganz Italien unter ihrer Herrschaft. Und das Reich dehnte sich nach den Punischen Kriegen auch über die italienischen Grenzen hinaus aus, innerhalb eines Jahrhunderts beherrschten sie nicht nur die westliche sondern auch die westliche Mittelmeerwelt. Zwischen 327 und 30 v. Chr. gab es nur sieben Jahre, in denen Rom keinen Krieg führte.

A 1 Beschreibe das vorliegende Kartenmaterial (z. B.: Was ist das Thema? Erkläre die Zusammenhänge. In welche Himmelsrichtung hat sich das Römerreich ausgedehnt? Welche Gründe gibt es für die Expansionsrichtung? Wie kann die Lage Roms innerhalb des Weltreiches beschrieben werden?). Welche Fragen werfen die Karteninformationen auf? Gehe diesen Fragen nach und versuche, auch mit anderen Hilfsmitteln und Informationsquellen eine Antwort zu finden.

A 2 Stelle Entwicklung und Verlauf der römischen Expansion vom Beginn der Expansion bis ins 2. Jh. v. Chr. in einer einzigen Karte dar. Vergiss nicht die Angabe von Titel und Legende.

[98] In diesem Fall ein Blatt im A3-Format, auf dem sich die stumme Karte befindet.
[99] Die Karten auf S. 26f. sind entnommen: Birkenfeld, Wolfgang u. a.: Westermann Geschichtsatlas, 3. Aufl., Braunschweig 2005, S. 10.

Copyrighted material

A 3 Vergleiche deine Karte mit den Karten in deiner Gruppe. Überlegt gemeinsam, welche Kriterien zur Erstellung genutzt wurden und diskutiert die Darstellungen hinsichtlich Absicht, Hervorhebung bzw. Verschweigen von Informationen sowie der Umsetzung von Problemen.

A 4 Erarbeitet gemeinsam als Gruppenergebnis eine Übersicht zum Verlauf der römischen Expansion und stellt Hypothesen zu Ursachen und Folgen des römischen Expansionsstrebens auf!

A 5 Diskutiert mit allen Gruppen Vermutungen zur weiteren territorialen Entwicklung des Römischen Reiches und dessen Folgen. Überlegt gemeinsam, ob Expansionen antiker Weltreiche mit modernen Expansionen vergleichbar sind?

A 6 Tauscht euch abschließend über den Arbeitsprozess aus und klärt noch offene inhaltliche Fragen und Probleme.

Copyrighted material

3.2 Perzeption der Expansion – Gibt es einen gerechten Krieg?

3.2.1 Römische Sicht

M 1 Ein einführender Text von einem Historiker des 20. Jahrhunderts

„Über die weltgeschichtliche Bedeutung der [...] Punischen Kriege besteht kein Zweifel. Zu klar ist seine Stelle im Zusammenhang der römischen Expansion abgezeichnet. Allerdings sind wir über die politischen Hintergründe dieser ersten Phase des römischen Imperialismus nicht sehr gut unterrichtet. Das liegt vor allem an der Quellenlage, welche zwar besser ist als für die vorausgehende Epoche der Eroberung Italiens, aber unser Interesse für das Ineinandergreifen der verschiedenen politisch wirksamen Faktoren nur unvollständig befriedigt.[...]

Viel zu sehr hat man immer in dem Übergreifen Roms [264 v. Chr.] auf Sizilien (dies war ja das Ergebnis des Krieges) einen natürlichen Fortschritt der römischen Machtausdehnung gesehen, als dass einem hierbei diese Tatsache irgendwie ‚problematisch' erscheinen könnte. Der ‚Krieg um Sizilien' [Erster Punischer Krieg], wie man ihn auch gern nennt, wies durch sein Resultat, so hatte es den Anschein, sich auch genügend über sein inneres Ziel, d.h. die mit ihm und während seines ganzen Ablaufs verfolgte Absicht, aus. Daher ist es denn meistens ein gewissermaßen ‚vorgegebener' Zwang, unter dem die römische Politik bei diesem Krieg gestanden habe. [...]

Aber diese Selbstverständlichkeit besteht im Grunde gar nicht, wenn man die Geschichte nicht rückwärts von ihrem Ende, sondern vorwärts von ihren anfänglichen Gegebenheiten aus interpretiert. [...] Es lässt sich also gar nicht die Frage vermeiden, welche näheren Bedingungen einmal den Krieg ins Rollen brachten und was sodann die Römer veranlasste, ihn mit solcher Zähigkeit bis zu seiner letzten Entscheidung durchzukämpfen".

[Heuss, Alfred: Der Erste Punische Krieg und das Problem des Römischen Imperialismus. Darmstadt 1964, S.5-6]

A 1 Analysiere die Deutung des Ersten Punischen Krieges nach Heuss. Welche politischen oder militärischen Beweggründe könnten deiner Meinung nach vorliegen, die ein Übergreifen der Stadt Rom aus ihrem sicheren Einflussbereich Mittelitaliens in Richtung Sizilien notwendig machten?

Copyrighted material

Q 1 Der Blick eines Römers ca. 500 Jahre nach dem Ersten Punischen Krieg auf dessen äußere Rechtsgründe

„Die Rechtsgründe der Auseinandersetzung bildete für die Römer die Tatsache, dass die Karthager den Tarentinern halfen, für die Karthager, dass die Römer mit Hieron Freundschaft geschlossen hatten. Aber das war für beide nur ein Vorwand, wie es eben ist, wenn man durch eine Tat, deren man sich im Grunde schämt, vorwärts kommen will. Die Wahrheit verhält sich anders: Längst waren die Karthager mächtig, die Römer aber dabei, zusehends an Macht zu gewinnen, und so standen sie sich gegenseitig misstrauisch gegenüber. So wurden sie einesteils, der Natur gemäß, zumal wenn es ihnen gut geht, von dem Verlangen nach Mehr, anderenteils durch die Furcht zum Krieg geführt. Alle beide aber hatten die Überzeugung, dass jede einzelne Existenz an den Gewinn des Besitztums des anderen geknüpft sei. Und es ist auch sehr schwierig und eigentlich ausgeschlossen, dass zwei Völker im Genuss von Freiheit, Macht und Selbstbewusstsein, die auf schnell passierbarem Seeweg nur eine kleine Strecke voneinander entfernt sind, den Willen haben könnten, sowohl über andere zu herrschen als anderseits sich gegenseitig zu respektieren. Eine solche, vom Schicksal verhängte Sachlage brachte es zur Lösung der Verträge und riss die beiden in den Krieg."

[Cassius Dio (Fragment) 43/1.]

Q 2 Ein griechischer Zeitzeuge des Dritten Punischen Krieges schreibt über mögliche Vorteile Roms gegenüber Karthago, die zum Sieg oder zur Niederlage in diesem Krieg führen könnten

„Das Staatswesen der Karthager scheint mir anfangs, wenigstens seinen Hauptmerkmalen nach, gut angelegt gewesen zu sein. Denn es gab bei ihnen Könige, der Rat der Alten übte eine aristokratische Gewalt aus, und das Volk hatte seine eigenen Befugnisse. Überhaupt glich die Anlage des Ganzen der römischen [...] Verfassung. Zu der Zeit allerdings, als Karthago in den Hannibalischen Krieg [Zweiter Punischer Krieg] eintrat, war die karthagische Verfassung schlechter, die römische aber besser. Da es nämlich überall, bei einem Körper, bei einer Verfassung und beim Handeln, von Natur aus ein Wachstum, dann eine Blüte und schließlich ein Vergehen gibt, und alles aber in der Blütezeit am besten ist, so unterschieden sich die beiden Staatswesen darin, dass sie sich an einem anderen Punkt ihrer Entwicklungskurve befanden. Denn da Karthagos Verfassung früher stark war und früher als die römische Verfassung ihre Blütezeit hatte, hatte es damals schon seine Blütezeit hinter sich, während Rom gerade damals, wenigstens hinsichtlich seiner Verfassungsform in seiner Blüte stand.

Copyrighted material

Deshalb hatte auch bei den Karthagern das Volk schon den größten Einfluss in den Beratungen gewonnen, bei den Römern hatte ihn noch der Senat. Da also bei den einen die Menge die Entscheidungen traf, bei den anderen die Besten, waren die Entscheidungen der Römer in Staatsangelegenheiten besser. Deshalb besiegten sie auch, obgleich sie vollständig im Unglück waren, durch gute Entscheidungen schließlich die Karthager im Sieg.

Wenn wir uns den Einzelheiten zuwenden, und zwar gleich dem Kriegswesen, so stellen wir fest, dass die Karthager sich natürlich besser um das Seewesen kümmern und dafür größere Rüstungsanstrengungen machen, da sie darin seit Urzeiten Erfahrungen haben und mehr als die anderen Seefahrt treiben, während sich die Römer viel besser um die Landtruppen kümmern. Denn sie widmen dem Landheer ihre ganze Aufmerksamkeit, die Karthager dagegen vernachlässigen es vollständig und schenken nur der Reiterei ein wenig Beachtung. Schuld daran ist, dass sie fremde Söldnertruppen halten, die Römer aber Truppen aus Einheimischen und Bürgern haben. Deshalb muss man auch in dieser Beziehung die römische Verfassung mehr bejahen als die karthagische. Denn für die einen liegt die Hoffnung sich die Freiheit erhalten zu können, immer in der Tapferkeit der Söldner, für die Römer aber hängt die Freiheit von der eigenen Tapferkeit und der Unterstützung durch die Bundesgenossen ab. Wenn nun die Römer zu Beginn eines Krieges auch einmal unterliegen, so gleichen sie die Niederlage durch neue Kampfeskraft am Ende wieder vollständig aus, die Karthager dagegen nicht. [...] da sie [die Römer] für ihr Vaterland und ihre Kinder kämpfen, lässt ihre Beharrlichkeit niemals nach, sondern sie kämpfen weiter auf Leben und Tod, bis sie ihre Gegner überwunden haben. Obgleich die Römer, wie gesagt, was ihre Erfahrung mit Seestreitkräften anlangt, den Karthagern weit unterlegen sind, so haben sie am Ende doch die Oberhand durch die Tapferkeit ihrer Leute. Denn obwohl zum Erfolg in Seeschlachten die Übung der Matrosen nicht wenig beiträgt, gibt doch die Tapferkeit der an Bord kämpfenden Soldaten den entscheidenden Ausschlag für den Sieg."

[Polybios Buch VI (51-52).]

Q 3 Polybios äußert sich zu den Ursachen des Zweiten Punischen Krieges

„Einige von den Historikern, die die „Taten Hannibals beschrieben haben, geben in der Absicht, uns die Ursachen aufzuzeigen, die zum Ausbruch des genannten Krieges zwischen den Römern und Karthagern führten, als erste Ursache die Belagerung Sagunts durch die Karthager an, als zweitens nennen sie das vertragswidrige Überschreiten des bei den Einheimischen

Copyrighted material

Iber genannten Flusses durch die Karthager. Ich dagegen würde sagen, dass dies die Anfänge des Krieges sind; dass es aber die Ursachen sind, würde ich keinesfalls zugeben. Daran ist nicht zu denken, es sei denn, man will den Übergang Alexanders nach Asien als Ursache für den Krieg gegen die Perser [...] bezeichnen. [...]

Aber so denken Leute, die nicht wissen, worin sich der Anfang von der Ursache und dem Vorwand unterscheidet, und dass die Ursache und der Vorwand zeitlich vor allem anderen liegen, der Anfang aber die letzte Stufe dieser Stufen ist. [...].

So muss man auch beim Krieg zwischen den Römern und Karthagern annehmen, dass ihn in erster Linie der Groll des Hamilkar mit dem Beinamen Barkas, des leiblichen Vaters Hannibals, verursacht hat. Denn jener war im Krieg um Sizilien bei den liegenden Truppen innerlich ungebrochen [...], nur wegen der Niederlage der Karthager zur See, von den Umständen gezwungen, Frieden geschlossen zu haben. So blieb er bei seinem Groll, und wartete immer auf eine Gelegenheit zum Angriff. [...] Dass Hamilkar am meisten zur Entstehung des Zweiten Punischen Krieges beigetragen hat, obgleich er zehn Jahre vor seinem Beginn gestorben ist, dafür könnte man viele Beweise finden. [...] Denn zu Feinden gegenüber den Römern machte er Hasdrubal, den Mann seiner Tochter, und seinen leiblichen Sohn Hannibal, [...]. Da Hasdrubal zu früh starb, konnte er seine Gesinnung nicht für alle deutlich zeigen. Hannibal aber erlaubte es seine Lebenszeit, die von seinem Vater ererbte Römerfeindschaft deutlich zu zeigen. [...]

Für die Ursachen des Hannibalschen Krieges [Zweiter Punischer Krieg] muss man das vorher Gesagte halten, für die Anfänge das Folgende. Die Karthager nämlich ertrugen die Niederlage im Kampf um Sizilien schon schwer. Der Verlust Sardiniens und die Höhe der Geldsumme, die sie zuletzt noch bezahlen mussten, steigerten aber ihre Erbitterung. Sobald sie den größten Teil Iberiens unterworfen hatten, waren sie deshalb bereit, jede sich bietende Gelegenheit gegen die Römer auszunützen. Als sie nun vom Ende Hasdrubals erfahren hatten, dem sie nach Hamilkars Tod die Leitung Iberiens übertragen hatten, warteten sie zuerst die Stimmung der Truppen ab. Als aber die Nachricht vom Heer kam, dass die Truppen einmütig Hannibal zum Feldherren gewählt hätten, versammelten sie sofort das Volk und betätigten einstimmig die Wahl des Heeres. Nach der Übernahme des Amtes brach Hannibal sofort auf, [...]."

[Polybios Buch III (6, 9, 12, 13).]

Copyrighted material

A 2 Oft werden die Punischen Kriege mit dem Beginn der Entstehung des Römischen Weltreiches in Verbindung gebracht. Doch wie kam es zu diesen verhängnisvollen Kriegen zwischen Rom und Karthago? Lies dazu die Quellen der antiken Autoren aufmerksam durch.

A 3 Sucht im bereits verwendeten Kartenmaterial die in den Quellen angegebenen Ortschaften und benennt deren heutige geographische Einordnung von Kontinenten und Ländern!

A 4 Erläutere die Gründe, die nach Meinung von Cassius Dio für den Ersten Punischen Krieg vorliegen. (Q 1)

A 5 Prüfe die Vorteile, die Polybios in der Verfassung und im Heerwesen Roms sieht und die Karthago in seinen Augen nicht hat. (Q 2)

A 6 Diskutiert mit Hilfe von Q 3, ob in der Deutung von Kriegsschuldfragen von Rom oder Karthago vielleicht eine Unterscheidung in Kriegsursachen, -anlass oder -auslöser? unternommen werden sollte!

A 7 Untersucht weitere Beispiele aus der Vergangenheit oder der Tagespolitik. Wie werden heute Kriege legitimiert?

3.2.2 Karthagische Sicht

Q 1 Livius' Kurzportrait Hannibals

„Er war kühn, wenn es galt, gefährliche Aufträge zu übernehmen, und in den Gefahren erwies er sich sehr besonnen. Keine Anstrengung konnte seinen Körper ermüden und seinen Mut besiegen. Hitze und Kälte ertrug er gleich gut, die Menge seiner Speisen und Getränke wurde vom natürlichen Bedürfnis, nicht von der Genusssucht bestimmt [...]. Seine Kleidung hob sich von der seinesgleichen keineswegs ab. Dagegen fielen seine Waffen und Pferde auf. Er war der beste Soldat zu Pferd und auch zu Fuß. Als erster zog er in den Kampf, als letzter verließ er das Schlachtfeld. Diesen so großen Tugenden hielten übergroße Laster die Waage: eine unmenschliche Grausamkeit, eine mehr als punische Treulosigkeit. Nichts galt ihm Wahrheit, nichts war ihm heilig. Götterfurcht kannte er nicht, ein Eid war ihm bedeutungslos, und er empfand keinerlei religiöse Bindung."

[Livius: XXI, 4, 5-9.]

Copyrighted material

Q 2 Die Ansprache des karthagischen Politikers Hanno an den Rat von Karthago

„Diesen jungen Mann [Hannibal] aber hasse ich und verabscheue ich wie eine Furie und Fackel eines solchen Krieges. Ich meine, man müsse ihn nicht nur als Sühne für den Vertragsbruch ausliefern, sondern auch, wenn es niemand verlangt, an die äußersten Küsten des Meeres und der Länder schicken. Man müsste ihn an einen Ort bringen, woher uns weder sein Name noch sein Ruf erreichen kann. Dann könnte er den Bestand des Staates in seiner Ruhe nicht mehr stören. Ich stelle also den Antrag, sofort Gesandte nach Rom zu schicken, die dem Senat Genugtuung leisten. Andere Boten sollen Hannibal melden, er möge sein Heer von Sagunt abziehen. Hannibal selbst soll man vertragsgemäß den Römern ausliefern."

[Livius: XXI, 10, 11-13. Zit. nach Barceló, Pedro: Hannibal, 2., überarb. Aufl., München 2003, S. 43.]

M 1 Ein moderner Historiker schreibt über Hannibal

„[Die] Biographie Hannibals führt den Leser in eine Welt, die vom erbitterten Kampf beherrscht wurde, den die angeschlagenen Karthager mit den machtbewussten Römern um die Vorherrschaft im westlichen Mittelmeerraum ausfochten. An der Spitze einer in Spanien rekrutierten Armee fordert er Rom heraus, um den Niedergang seiner Heimatstadt aufzuhalten. Voller Wagemut und Energie und indem er unglaubliche logistische Leistungen vollbringt, überquert er die Alpen, überrascht die Römer in Oberitalien, fügt ihnen eine Niederlage nach der anderen zu (Cannae) und muss dennoch erkennen, dass der Widerstand der Römer mit militärischen Mitteln nicht zu brechen ist. Daraufhin schmiedet er eine antirömische Koalition. Doch das Beharrungsvermögen der Römer, ihr größeres Bevölkerungspotential und die Standhaftigkeit der Italiker bereiten dem Italienzug des Karthagers ein Ende. Zwar können die Römer Karthago bei Zama (202 v. Chr.) besiegen und Hannibal ins Exil nach Kleinasien treiben, doch das Trauma einer karthagischen Bedrohung verfolgt sie noch lange nach Hannibals Tod (183 v. Chr.). Im Jahr 146 v. Chr. machen sie Karthago dem Erdboden gleich."

[Barceló, Pedro: Hannibal. Stratege und Staatsmann. Stuttgart 2004]

A 1 Charakterisiert das Bild, das von Livius über Hannibal gezeichnet wird. Vergleicht das Bild über Hannibal mit dem Bild des modernen Historikers Pedro Barceló. Diskutiert, welche Gründe Livius für diese Darstellung gehabt haben könnte?

Copyrighted material

M 2 Die karthagische Expansion

„Die weitausgreifende karthagische Expansion, die sich in der Anknüpfung von Handelskontakten, wohl auch in der Errichtung von *Kontoren*, in der Gründung von Kolonien, in der Einbeziehung westphoinikischer Städte in den eigenen Herrschaftsraum und in der militärischen und politischen Durchdringung ganzer Landstriche dokumentierte, war das Ergebnis mehrerer Faktoren. Ihre innerste Antriebskraft bezog sie wohl aus dem Drang, große Reichtümer aus dem westmittelmeerischen, west- und innerafrikanischen und west- und nordwesteuropäischen Raum nach Karthago zu holen. Da sich bald zeigte, dass derartige Handlungsunternehmungen in einer Zeit, in der Bürger starker rivalisierender Mächte und wagemutige Piraten die Meere befuhren, ohne militärische Absicherung nicht durchführbar waren, bauten die Karthager eine schlagkräftige Kriegsmarine auf, die die Sicherheit der karthagischen Handelswege garantieren sollte. Daneben erwies es sich in manchen Fällen als notwendig, die Armeeverbände zu stärken. Der Besitz militärischer Macht weckte aber die Bereitschaft, sich weiteren und umfassenderen Einfluss zu verschaffen. Der militärische Erfolg schließlich erschien den Mächten, die durch Dritte bedrängt wurden, oft wie ein Anker, mit dessen Hilfe sie überleben zu können hofften. Die Karthager aber gelangten vielfach zu der Ansicht, sie könnten sich den Hilferufen solcher Mächte nicht entziehen [...]."

[Huß, Werner: Karthago. München 1995, S.33f.]

A 2 Versucht anhand der Beschreibung über die karthagische Expansion mögliche Motive der Karthager für die Punischen Kriege herauszuarbeiten. Vergleicht diese Motive mit denen der Römer.

Anregung für eine Abschluss- oder Podiumsdiskussion

Die schnelle Entwicklung Roms von einem Stadtstaat am unteren Tiber (von 325-270 v. Chr.) zur Herrin Italiens bis hin zur Herrschaftsausdehnung (von 264-168 v. Chr.) über die bis dato bekannte Welt wirft die Frage nach dem politischen Charakter dieses Vorgangs auf. Sie wird heute meist unter dem Stichwort des *römischen Imperialismus* diskutiert. In der antiken Welt wird das politische und militärische Handeln der Römer meist mit moralischen Kategorien gerechtfertigt. So sei jeder von Rom geführte Krieg ein gerechter Krieg (*bellum iustum*), der vom Willen zur Verteidigung der Bundesgenossen getragen sei. Einerseits kann man also davon ausgehen, dass die Römer unter Verwirklichung rechtlicher Normen dem eigenen Sicherheitsbedürfnis gefolgt sind, territoriale Erweiterungen haben sich demnach zufällig ergeben. Anderseits könnte es auch

Copyrighted material

einen konkreten Expansionsplan gegeben haben, der systematisch verfolgt worden ist.

A 3 Versucht innerhalb eures Kurses diese beiden Positionen zu diskutieren. Legt einen Diskussionsleiter fest. Vor Beginn der Diskussion solltet ihr euch Stichpunkte über eure möglichen Äußerungen machen. Verwendet hierfür auch folgende Impulse als Diskussionsgrundlage!

A 4 Beurteilt den Charakter des Krieges der Römer gegen die Karthager.

A 5 Diskutiert, ob man überhaupt von gerechten Kriegen sprechen kann.

A 6 Diskutiert an Beispielen, wie sich diese Problematik in der Gegenwart darstellt.

3.3 Die Römer: Wohltäter für die Provinzen?

Methodischer Vorschlag

Das im Folgenden vorgestellte Material kann mit der Arbeitsform des „Gruppenpuzzles" [100] in der Lerngruppe erarbeitet werden. Diese auch „jigsaw technic" (Laubsägetechnik) genannte Methode fördert die Kooperation der Lerngruppe und eignet sich für jedes Thema, das in Unterthemen aufgeteilt werden kann. Die vorbereiteten Unterthemen dienen der selbstständigen Erarbeitung des Inhalts durch den Schüler. Diese Methode ermöglicht nicht nur ein konzentriertes Arbeiten, sondern verringert auch den Arbeitsentzug einzelner Schüler und fördert die Teamfähigkeit.

Im ersten Arbeitsschritt wird der Kurs je nach Anzahl der Einzelthemen in so genannte Stammgruppen eingeteilt. Jeder Schüler bekommt ein Thema, so dass in jeder Stammgruppe alle Unterthemen vertreten sind. Die jeweilige Aufgabenstellung wird nun von den Schülern selbstständig bearbeitet. Im nächsten Schritt kommen alle Schüler mit identischen Themen zu den so genannten „Expertengruppen" zusammen, in denen die Ergebnisse verglichen, Fragen geklärt und die Lerninhalte für die Präsentation in der eigenen Stammgruppe vorbereitet werden. Diese Vorbereitung dient dem dritten Arbeitsschritt, in dem der „Experte" seine Mitschüler in der Stammgruppe über das Unterthema informiert. So kommen die anfangs getrennten Puzzleteile also wieder zu einem Gesamtbild zusammen (s. Abb. 2).

Für eine abschließende Präsentation können verschiedene Varianten gewählt werden, z. B.: Die Expertengruppen erarbeiten eine Präsentation (Vortrag, Plakat etc.), die jeder Experte in seiner Stammgruppe erklärt. Oder die

[100] Illner, Regine: Gruppenpuzzle im Hochschulseminar. Selbst erfahren, wie kooperatives Lernen funktioniert. In: Studierende aktivieren – Selbstorganisiertes Lernen fördern. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 3/2004. Innsbruck/Wien/München/Bozen, S. 67-71

Copyrighted material

Mitglieder der Stammgruppe interviewen den Experten zu seinem Unterthema. Es besteht auch die Möglichkeit, dass die Stammgruppe eine Präsentation zur Leitfrage entwickelt. Entsteht dabei eventuell eine Graphik zu den Zusammenhängen der Expansions- bzw. Provinzialpolitik kann dies als ein von den Schülern kommendes Tafelbild aufgegriffen werden.

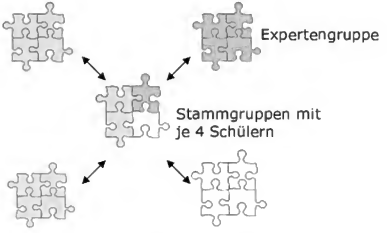


Abb.: Beim Gruppenpuzzle lassen sich drei Arbeitsphasen unterscheiden.

Aufgabenstellung

Leitfrage für die Stammgruppen:

Erarbeitet die Charakteristika der römischen Herrschaft in den Provinzen. Diskutiert in der Stammgruppe folgende These: *Die Römer – Wohltäter für die Provinzen*? Konstruiert weiterhin Umstände, die für den Erfolg einer nachhaltigen Expansionspolitik maßgebend sein könnten.

Arbeitsanregungen für die Expertengruppen:

Gruppe 1:

Erarbeitet stichpunktartig die Charakteristika und Rechtsstellung der römischen Provinzen. Welche Auswirkungen hat die römische Herrschaft und wie wurde diesen Entwicklungen begegnet? Nehmt dazu kritisch Stellung!

Gruppe 2:

Was sind *publicani* und welche Aufgaben übernehmen sie in der expandierenden Römischen Republik? Worin liegt die Besonderheit dieses Verwaltungsmodells und welche Probleme ergeben sich daraus für die Provinz und für das römische Staatswesen?

Gruppe 3:

Wie wird die Präsenz der Römer sowie ihr Verhalten in den Provinzen aus zeitgenössischer Sicht bewertet? Worin liegt scheinbar der Erfolg der Römer?

Copyrighted material

Wie bewerten Diodor im 1. Jh. v. Chr. und Alfred Heuss mehr als 2100 Jahre später die römische Außenpolitik?

Gruppe 4:

Welche Konsequenzen hat das Auftreten der Römer in den Provinzen? Wie wird dies von antiken und modernen Historikern beurteilt? Geht dabei quellenkritisch vor.

Gruppe 1 „Die Römer – Wohltäter für die Provinzen?"

M 1 Zum Status der römischen Provinzen

„Die Rechtsstellung der Provinzen ist dadurch charakterisiert, dass sie rechtlich ebenso Ausland, nicht römisches Territorium waren wie die ‚Verbündeten', dass also römisches Recht in ihnen nicht galt, dass sie aber im Gegensatz zu den Verbündeten der eigenen Staatlichkeit entbehrten, theoretisch rechtlose Untertanengebiete waren. [...] Der einschneidendste Unterschied zu den abhängigen Bundesgenossen bestand darin, dass die Provinzen an Rom steuerpflichtig waren. Sie hatten einmal ihre festen Abgaben in Geld oder Naturalien zu zahlen [...], ferner gingen die indirekten Abgaben, Zölle, Regalien und ähnliches an Rom und endlich unterlagen sie dem Requisitionsrecht des Statthalters für die Zwecke seiner Verwaltung. [...] Die wichtigsten Formen waren die Ertragssteuer vom Bodenertrag, meistens in Form des Zehnten, also in wechselnder Höhe, dessen Erhebung in Sizilien an private Steuerpächter vergeben wurde, [...] während die Verpachtung der Steuereinnahmen in der Provinz Asien und anderer in Rom durch die Censoren geschah und daher nur römische Kapitalgesellschaften, die puplicani, ‚Steuerpächter', die Ausbeutung in den Händen hatten. [...] Die lokale Selbstverwaltung musste den Gemeinden in den Provinzen aus praktischen Gründen belassen bleiben, da Rom durch den Praetor und Quaestor mit ihrem Gefolge nur die Oberaufsicht ausübte. [...]"

[Meyer, Ernst: Römischer Staat und Staatsgedanke. 2. durchges. u. erg. Aufl., Darmstadt 1961, S.233-235]

Copyrighted material

M 2 Struktur und Merkmale der indirekten Herrschaft

„Nach dem ersten Punischen Krieg besetzte die Römische Republik die Mittelmeerinseln Sizilien [...], Sardinien und Korsika, die sich zuvor in karthagischem Besitz befunden hatten; diese Gebiete wurden nicht, wie etwa die Staaten der *socii* in Italien, durch Verträge an Rom gebunden, sondern der direkten römischen Herrschaft unterworfen; dies bedeutete, dass sie der Republik Geld- oder Naturalsteuern zu zahlen hatten [...] und der Verwaltung des Senates und der Magistrate unterstellt wurden; sie wurden zum ständigen Amtsbereich römischer Magistrate, zur Provinz, erklärt. [...]

Die Provinzen wurden von Praetoren oder im Kriegsfall von Consuln für den Zeitraum eines Jahres [...] verwaltet; gemäß dem römischen Staatsrecht konnten die Magistrate während ihrer Amtszeit wegen Fehlverhaltens weder abgesetzt noch gerichtlich zur Verantwortung gezogen werden; dennoch handelten sie nicht souverän in ihrer Provinz: Es bestand ein enger Kontakt zwischen Senat und Magistrat, der dem Senat ständig Berichte über die Lage in der Provinz schickte; der Magistrat besaß nicht die Kompetenz, vom Gebiet seiner Provinz aus Krieg gegen andere Staaten zu beginnen, er durfte ohne Senatsbeschluss keine Truppen in seiner Provinz ausheben, in der Steuereinziehung war er an die bestehenden gesetzlichen Regelungen gebunden. Bereits in der ersten Hälfte des 2. Jahrhunderts missbrauchten die Provinzstatthalter ihrer Stellung und beuteten die Provinzen aus. [...] Der Senat versuchte [...], die schwersten Missstände zu beseitigen, verfolgte aber nicht mit Nachdruck die Magistrate, die der Provinzausplünderung schuldig waren; es ist kennzeichnend für die Politik des Senates, dass er es zu vermeiden suchte, gegen mächtige Senatoren [...] vorzugehen. [...]

Im Jahre 149 wurden schließlich die Bestimmungen über das Verfahren wegen Rückgabe widerrechtlich in den Provinzen angeeigneten Gutes (Repetundenverfahren) gesetzlich festgelegt. Das Gesetz (*lex Calpurnia*) sah vor, dass ein verurteilter Magistrat widerrechtlich angeeignete Geldbeträge oder Gegenstände den Provinzialen zurückgeben musste; Strafbestimmungen waren nicht vorgesehen, als Richter waren nur Senatoren zugelassen. Zu Recht hat man davon gesprochen, das Ziel der *lex Calpurnia* sei die ‚Schaffung einer Gerichtsbarkeit, die es dem Senat ermöglichte, Repetundenfälle unter den Standesgenossen des Beklagten zu erledigen' (W. Eder).

Copyrighted material

Es sollte ausgeschlossen werden, dass [...] Volkstribunen magistratisches Fehlverhalten zum Gegenstand umfangreicher politischer Initiativen machten. Die *lex Calpurnia* erwies sich denn auch vor allem wegen der Bestimmungen über die Zusammensetzung des Richterkollegiums als wirkungslos. Die senatorischen Richter waren unfähig, qualifiziertes Recht zu sprechen, und erwiesen sich überdies als sehr leicht bestechlich. Das Ergebnis dieser Rechtsprechung war, dass sämtliche bekannten Repetundenprozesse zwischen 149 und 123, also in dem Zeitraum, in dem die *lex Calpurnia* Geltung besaß, mit Freisprüchen endeten. Der Schutz der Provinzen war eine Farce; es wurde üblich, dass die Beamten, die in die Provinz gingen, diese Zeit zur Vermehrung ihres Vermögens nutzten. [...]"

[Schneider, Helmuth: Die Entstehung der römischen Militärdiktatur. Krise und Niedergang einer antiken Republik. Köln 1977, S. 43-45]

Gruppe 2 „Die Römer – Wohltäter für die Provinzen?"

M 3 Zur Rolle der Puplicani in den Provinzen

„Die dynamischen und deshalb auch wirtschaftlich bedeutsamsten Organisationen bildeten die Gruppen der *puplicani*, ein Begriff, der mit den üblichen Übersetzungen „Staatspächter" oder „Steuerpächter" nur völlig unzulänglich erfasst wird. Denn diese Gesellschaften übernahmen, spätestens seit dem 3. Jahrhundert v. Chr., alle wirtschaftlichen und finanziellen Großaufträge, die der römische Stadtstaat wegen seiner nur rudimentären Verwaltung gar nicht in eigener Regie erledigen konnte. Den *puplicani* fielen so große Teile der Heeresversorgung ebenso zu wie die Errichtung von Großbauten, vor allem jedoch der Einzug der Steuern und Abgaben in den römischen Provinzen, Zöllen, Pachtbeträgen und anderen Leistungen, aber auch die Ausbeutung der Minen und Salinen.

In allen diesen Fällen schossen die Gesellschaften dem römischen Staat die entsprechenden Beträge vor, für einzelne Aufgaben war somit ein ganz erhebliches Kapital erforderlich, um sie übernehmen zu können. Andererseits lockt eine zumindest ausreichende Profitrate, die im Laufe der Zeit immer stärker anstieg. Die vorgeschossenen Summen wurden jedenfalls in den Provinzen mit Zins und Zinseszins und allen nur denkbaren Aufschlägen, Sporteln, Gebühren und Entschädigungen unter dem Schutz der staatlichen Autorität kassiert.

Copyrighted material

Die für moderne Begriffe fast unbegreifliche Schlüsselstellung, die somit die *puplicani* [...] einnahmen, erklärte sich nur durch den erstaunlich weiten Freiraum in den Sektoren der Administration und Wirtschaft, den sie gemäß der Struktur des Stadtstaates Rom ausfüllen konnten.

Es wäre sicher falsch, die Rolle der *puplicani* von Anfang an zu dämonisieren, denn das System der so weitgehenden Übernahme öffentlicher Aufgaben durch private Unternehmer konnte sich theoretisch durchaus bewähren, solange es von wirklich unabhängigen Persönlichkeiten der römischen Führungsschicht effektiv überwacht wurde. Andererseits sollte man aber auch die durch dieses System eben geradezu provozierten Ansätze zu Betrug, Ausbeutung und Exzessen aller Art nicht beschönigen [...]. Es lässt sich nicht leugnen, dass schon beim ersten literarisch fassbaren Auftreten der *puplicani* im zweiten Punischen Krieg [...] betrügerische Manipulationen erkennbar werden, die immer dann eintreten mussten, wenn der Staat Bürgschaften und Schadensersatzgarantien übernahm.

[...] Es ist zudem nicht zu verkennen, dass die römische Führungsschicht des 3. und 2. Jahrhunderts v. Chr. lange Zeit in den alten agrarischen Perspektiven befangen blieb. Es wurden ihr weder die wirtschaftlichen Rückwirkungen der römischen Expansion noch die großen sozialen Veränderungen im Staat rechtzeitig bewusst. Auf Spezialkenntnisse und Erfahrungen, zum Beispiel im Finanzbereich, ohne die eine Administration des Imperiums nicht mehr auskommen konnte, hatte sie größtenteils verzichtet. Diese wuchsen jetzt dem Ritterstand zu und erklären zum Teil, warum gerade er dann unter dem Principat hier sein weitestes Betätigungsfeld fand. Der Mangel an einem ausreichenden Instrumentarium der römischen Republik zur Herrschaftssicherung, Steuer- und Wirtschaftsorganisation und -verwaltung erklärt naturgemäß auch die Bevorzugung der indirekten Beherrschung des hellenistischen Ostens.

An den Gesellschaften der *puplicani* waren von Anfang an einzelne Ritter beteiligt, *equites*, die freilich weder als geschlossene ‚Offiziersklasse' noch als ‚Kapitalistenklasse' bezeichnet werden sollten, obwohl sich – stark vereinfacht gesehen – ihre soziale Stellung zwischen diesen Polen bewegte. Jedenfalls ergab sich angesichts der oben skizzierten Lage für die römische Republik das dringende Problem, die wirtschaftlich führenden, dynamischen und immer weiter expandierenden Gruppen, die politisch keineswegs adäquat repräsentiert waren, voll zu integrieren.

Copyrighted material

Dabei ist davon auszugehen, dass der Senat als einzige Korporation innerhalb der Republik, die faktisch die Politik bestimmte, in sozialer Hinsicht auch noch im 2. Jahrhundert v. Chr. nahezu ausschließlich eine Versammlung von mittleren oder größeren Großgrundbesitzern war. Die *lex Claudia de nave senatorum* von 218 v. Chr., die römischen Senatoren den Besitz von Schiffen untersagte, welche mehr als 300 Amphoren befördern konnten, und sie damit von allen großen Transport- und Fernhandelsgeschäften ausschloss, kann durchaus auch so interpretiert werden, dass noch zu Beginn des zweiten Punischen Krieges gerade diese sozio-ökonomische Geschlossenheit der führenden Gruppe konserviert werden sollte, was dann auch tatsächlich geschah. [...]"

[Christ, Karl: Krise und Untergang der Römischen Republik. Darmstadt 1979, S. 79ff.]

Gruppe 3 „Die Römer – Wohltäter für die Provinzen?"

M 4 Alfred Heuss zur römischen Expansion

„Sei dem [...] aber, wie ihm wolle, die mehr tastende als zupackende Besitzergreifung von dem territorialen Gewinn des ersten Punischen Krieges ist für seinen politischen Charakter jedenfalls sehr bezeichnend. Auch darin kommt zum Ausdruck, dass die Eroberung des Raumes an sich weniger im Vordergrund stand als die Vertreibung der Karthager von der Insel, und wenn hinter dem Ringen im Grunde etwas anderes stak als die Absicht bloßer Ausdehnung über die italienischen Festlandsgrenzen hinaus, so ist eine solche Ordnung der sizilianischen Verhältnisse eine deutliche Bestätigung des Sachverhaltes. In dem Krieg, der aus kleinen Anfängen sich zum Austrag eines weltpolitischen Ringens entwickelte, laufen eben mehr politische Motive zusammen, als sich aus der schließlich territorialen Verschiebung erkennen lässt, und es ist bei ihm, wie so oft in der Geschichte, dass Ausmaß und Bedeutung des Kampfes keine von Anfang an gesetzten festen Größen sind, sondern aus den Umständen und über den subjektiven Willen der Beteiligten hinaus sich ergeben und diesen ihrerseits die Dynamik des Geschehens vorschreiben. Für den römischen ‚Imperialismus', wenn wir damit die italische Expansion Roms bezeichnen, ist damit aber gleich in seiner ersten Phase eine charakteristische Note aufgedeckt, die auch seinen sonstigen Verlauf kennzeichnet.

Copyrighted material

20 Wir können sie in relativer Reinheit später vor allem bei der römischen Politik im östlichen Mittelmeer beobachten [...] und werden da gewahr, wie sich der römische Herrschaftswille mehr hervorlocken ließ, als dass er in freier Wahl sein Ziel souverän bestimmt hätte. Der Zwiespalt zwischen 25 scheinbarer, dem Erfolg abzulesender Planmäßigkeit und der realen Wirksamkeit einzelner subjektiver, konkreten Situationen entspringender Vorstellungen gibt dieser Ostpolitik ihr Gepräge. Es ist wichtig, dass sie damit nicht spezifisch bestimmt ist, sondern diese Eigentümlichkeit mit dem Auftakt der römischen Weltpolitik, dem ersten Punischen Krieg teilt."

[Heuss, Alfred: Der erste Punische Krieg und das Problem des Römischen Imperialismus. Sonderdruck 1964, Darmstadt 1949, S. 57.]

Q 1 Der aus Sizilien stammende griechische Geschichtsschreiber Diodor verfasste im 1. Jh. v. Chr. eine Weltgeschichte. Darin charakterisierte er die römische Außenpolitik im 2. Jh. v. Chr.

„Die Römer errichteten ihre Weltherrschaft durch die Tapferkeit ihrer Heere und brachten sie zur größten Ausdehnung durch die überaus anständige Behandlung der Unterworfenen. Und sie blieben so sehr frei von aller Grausamkeit und Rachsucht den Unterworfenen gegenüber, 5 dass man hätte glauben können, sie kämen zu ihnen nicht wie zu Feinden, sondern gleichsam zu Männern, die sich um sie verdient gemacht hätten, und zu Freunden. Denn während die Besiegten der härtesten Bestrafung als einstige Feinde gegenwärtig waren, ließen sich die Sieger an Mäßigung von keinem anderen übertreffen. Den einen 10 gaben sie Anteil am Bürgerrecht, anderen gestanden sie das gegenseitige Recht, Ehen zu schließen zu, einigen gaben sie das Recht, nach eigenen Gesetzen zu leben, keinem trugen sie das frühere Unrecht härter nach als nötig. Wahrscheinlich, dies Übermaß an Milde war der Grund, dass Könige und freie Städte und schließlich ganze Völker aus freiem Willen sich der 15 römischen Hegemonie eilends unterstellten. Als die Römer aber nahezu die ganze bewohnte Erde beherrschten, da begannen sie, ihre Herrschaft durch Terror und die Vernichtung der ansehnlichsten Städte zu sichern; sie machten Korinth dem Erdboden gleich, rotteten Herrscher Makedoniens aus, zerstörten auch Karthago, ebenso in Spanien Numantia bis auf den Grund und hielten viele durch Angst und Schrecken darnieder. [...]."

[Diodor, 32, 4, 4.]

Copyrighted material

M 5 Herrschaftsverständnis und Herrschaftsorganisation der Römer

„Nach eigenem Verständnis führten die Römer nur dann Krieg, wenn ihnen nach erlittenem Unrecht die Gegner die angemessene Wiedergutmachung verweigert hatten (Idee des gerechten Krieges – *bellum iustum*). Dabei riefen sie die Götter als Schwurzeugen und höchste Schiedsinstanz an. Siege deuteten sie so als Unterstützung der Götter im Kampf gegen das Unrecht. Das prägte auch das römische Verständnis, selbst eine gerechte und maßvolle Herrschaft auszuüben. Bis weit in das 4. Jh. hinein nahmen die Römer besiegte Feinde gleichberechtigt in ihren Bürgerverband auf und gliederten deren Gebiet dem eigenen an. Um einer Überfremdung zu entgehen, wurden später die Besiegten als selbstständige Staaten vertraglich an Rom gebunden. Nicht wenige Städte ordneten sich sogar freiwillig den Römern unter, um in ihrem Schutz sich vor der Unterwerfung unter einen überlegenden anderen Nachbarn zu sichern. So organisierte Rom seine Herrschaft in Italien nicht als einen einheitlichen Territorialstaat, sondern als Förderation. […]

Privilegiert waren die stammverwandten Latiner. Sie konnten rechtsgültige Ehen mit Römern schließen, staatlich geschützten Handel mit ihnen treiben, sogar nach Rom übersiedeln und damit das römische Bürgerrecht erwerben. Die Gründung von Kolonien römischer Bürger in Italien und der Ausbau eines Straßennetzes intensivierten die Kontrolle und die Kommunikation mit den Bundesgenossen. Durch Heiratsverbindungen und Gastfreundschaften knüpften vor allem die Angehörigen der römischen und bundesgenossischen Aristokratie dauerhafte persönliche Kontakte. Gemeinsame Einsätze im Krieg und alltägliche Geschäftsbeziehungen förderten auch in der Masse der Bevölkerung eine Angleichung an den führenden römischen Staat. Äußerer Ausdruck dieses Romanisierungsprozesses war die Übernahme römischer Rechtsordnung, Münzprägung und der lateinischen Sprache. […] Wenn der Geschichtsschreiber Polybios für die Mitte des 3. Jh. gemäß der offiziellen Gestellungsliste die ungeheure Zahl von 700 000 Fußsoldaten und 70.000 Berittenen als Rekrutierungsreservoir des von Rom geführten Bündnissystems nennt, gewinnt das seine wahre machtpolitische Bedeutung erst, wenn man berücksichtigt, dass er damit das Potential einer innerlich gefestigten italischen Wehrgemeinschaft beschreibt, nicht einer Anzahl von Vertragspartnern, für deren Zusammenhalt der Hegemon einen beträchtlichen Anteil seiner eigenen Wehrkraft reservieren musste."

Copyrighted material

[Aus: Geiss, Immanuel u. a. (Hrsg.): Epochen und Strukturen. Grundzüge einer Universalgeschichte für die Oberstufe. Bd. 1: Von der Vorgeschichte bis zum Dreißigjährigen Krieg. Frankfurt/Main 1994, S. 91.]

Q 2 Tacitus (Römer, 1.Jh. n. Chr.) lässt einen Anführer der noch freien Briten so sprechen:

„Die Römer sind die größten Räuber des Erdkreises. Wenn ein Feind reich ist, reizt das ihre Habsucht, ist er arm, ihren Ergeiz. Sie raffen, morden, sprechen von Herrschaft, wenn sie Raub meinen, und wo sie eine Wüste hinterlassen, nennen sie das Frieden."

[Agricola, 30, 4, Leipzig 1962. Übers. v. F. Stephan-Kühn.]

Q 3 Sallust (Römer, 1. Jh. v. Chr.):

„(Unsere Ahnen) nahmen den Besiegten nie etwas anderes als die Freiheit, Unrecht zu tun."

[Verschwörung des Catilina, Kap. 13, Leipzig 1957, übers. v. F. Stephan-Kühn.]

Q 4 Livius (1. Jh. v. Chr.)

„Es gibt ein Volk auf der Welt, das durch seinen Einsatz, durch seine Anstrengung und auf seine Gefahr Kriege führt für die Freiheit der anderen; das diese Haltung nicht nur den Nachbarn oder den Menschen der unmittelbaren Umgebung oder den mit unserer Region verbundenen Ländern erweist, sondern die Meere überspringt, damit auf dem ganzen Erdkreis keine ungerechte Herrschaft sei und überall das Recht, die göttliche Ordnung und das Gesetz uneingeschränkt gelten."

[Aus Livius: Römische Geschichte, Buch XXXIII, 33, 5-7, übers. v. W. Ripper.]

Copyrighted material

1. Zu den Ursachen der Erfolglosigkeit des griechischen Widerstandes

M 1

„Zumindest kurzfristig hat der politische Widerstand der Griechen gegen Rom [...] durchaus Erfolge aufzuweisen gehabt. Hier wäre nur an das Ausscheiden Aitoliens aus dem I. Makedonischen Krieg zu erinnern, an die Vorgänge in Argos und Akarnanien während des zweiten Krieges, an den Abzug der römischen Truppen aus Griechenland 194 v. Chr. [...] Spätestens seit 180 v. Chr. begann sich das Bild allerdings immer deutlicher zu wandeln, und aufs ganze gesehen ist der Widerstand der Griechen gegen Rom vergeblich geblieben. [...] man [muss] sich grundsätzlich darüber im Klaren [...] sein, dass die Staatswesen des griechischen Mutterlandes in dieser Zeit nur zweit- und drittrangige Mächte darstellten und daher, auf sich allein gestellt, Rom gegenüber von vornherein unterlegen waren. Die Geschichte des Widerstandes in Griechenland hat unwiderleglich gezeigt, dass dieser immer auf die Hilfe oder wenigstens das Vorhandensein größerer auswärtiger Mächte als Gegengewichte gegen Rom angewiesen war, auf Philipp V., Antiochos III., Perseus und schließlich Mithridates.

Wenn freilich immer wieder die Ansicht vertreten worden ist, dass das politische Schicksal Griechenlands bereits mit dem Sieg Roms über Karthago im II. Punischen Krieg entschieden gewesen sei, so trifft dies nur zu unter der Voraussetzung, dass die griechische Welt nicht imstande war, im Kampf gegen Rom wenigstens bis zu einem gewissen Grad ihren angestammten Partikularismus zu überwinden, der zweifellos die unmittelbare Hauptursache für ihr Versagen gegenüber Rom war. Dieser ‚Polyzentrismus' der griechischen Welt, der sich am verhängnisvollsten in der Unfähigkeit der großen hellenistischen Monarchien auswirkte, eine Einheitsfront gegen die römische Expansion aufzurichten, war allerdings gerade im Mutterland besonders tief eingewurzelt. [...] Ein politisches Zusammengehen der Mehrzahl der griechischen Staatswesen des Mutterlandes ist bezeichnenderweise nur unter makedonischem Druck, zum letzten Mal in der von Antigonos Doson 224 v. Chr. begründeten hellenischen Symmachie, zustandegekommen. [...] Die Folge war, dass es niemals zu einer wirklichen politischen Kooperation auch nur der Gemeinwesen des griechischen Mutterlandes gegen Rom gekommen ist. [...] Daran ist das griechische Mutterland, aber auch die hellenistische Welt im ganzen, Rom gegenüber politisch zugrundegegangen."

Copyrighted material

[Aus: Deininger, Jürgen: Der politische Widerstand gegen Rom in Griechenland 217 – 86 v. Chr., Berlin/ New York 1971, S. 267-270.]

M 2

„Die Siege Roms über seine Gegner und die immer weitere Expansion der römischen Herrschaft sowie die brutale Erfahrung der gewaltigen Macht der Römer in den Bürgerkriegen müssen in den Städten ein gewisses Maß an Resignation hervorgerufen haben. Die Städte konnten auf ein Ende der römischen Herrschaft in absehbarer Zeit nicht hoffen. Man muss ferner damit rechnen, dass einige andere Faktoren die unbedingt prorömische Gruppe innerhalb der griechischen Oberschicht, die es immer gegeben hatte, in den Jahrzehnten nach dem Ersten Mithridatischen Krieg langsam anwachsen ließen, insbesondere nach den Feldzügen des Pompeius. Zu nennen ist hier der Empfang von Privilegien, u. a. die Erwerbung des römischen Bürgerrechts sowie ein engeres Verhältnis zu ortsansässigen Altrömern. Auch können gute persönliche Beziehungen von einflussreichen Vertretern der griechischen Oberschicht zu Mitgliedern der römischen Nobilität sowie ein gewisses Maß an Interessengleichheit und gegenseitigem Respekt zwischen der griechischen Oberschicht und der römischen Nobilität insgesamt politisches Gewicht gehabt haben."

[Aus: Bernhardt, Rainer: Polis und römische Herrschaft in der späten Republik. Berlin 1985, S. 282.]

Copyrighted material

2. Motive für den Widerstand - Ein Kulturkonflikt?

M 1

„Besehen wir uns zunächst die Theorie, so zeigt sich ein Unterschied zwischen der Antike und der Moderne im politischen Denken. Wir verknüpfen Politik mit Staaten, Staaten mit Völkern und Völker mit Kulturen. Aber erst die Aufklärung hat die Begriffe Volk und Staat verschmolzen, erst die Romantik hat die Idee von Kulturnationen und Nationalkulturen entwickelt. [...] Das daraus abgeleitete Postulat nach kollektiver Selbstbehauptung und Selbstverwirklichung im Rahmen einer kanonisierten Kulturtradition enthält einen Konfliktstoff, den es in der Antike nicht gab, weil die kulturelle Lern- und Anpassungsbereitschaft im allgemeinen sehr viel größer war als in der Neuzeit. Reservate und Privilegien für Minderheiten wurden weder gefordert noch gewährt; individuelle Kulturen waren nicht als solche schutzwürdig. So etwas wie Stolz auf die eigene Kultur begegnet uns bei den ägyptischen Fremdenführern gegenüber den Griechen und gegenüber Römern bei griechischen Philosophen, die als Lehrmeister der Völker Grund dazu hatten, ist sonst aber kaum zu fassen. Man wusste, dass Kultur ein Mixtum Compositum aus Eigenem und Fremden darstellt und empfand gewöhnlich keine Aversion gegen das Andere. [...]

Die Römer hatten mit den unterschiedlichen Sitten grundsätzlich kein Problem. Sie sahen keinen Anlass, zu regeln, wie die von ihnen beherrschten Völker ihre Privatsachen und Familienprobleme, ihre Festlichkeiten und Vergnügungen, ihre Arbeitsformen und Lebensumstände gestalteten. Für die Stadt Rom selbst freilich gab es gelegentlich Verordnungen, als die für Senatoren angemessene aber unpraktische Toga schon unter Augustus außer Gebrauch zu kommen drohte (Sueton, Augustus 40) oder als in der Spätantike barbarische Tracht um sich griff. Männer mit langen Haaren, Hosen und Pelzen empfand der Gesetzgeber in der Hauptstadt als störend (Codex Theodosianus XIV 10, 1). [...]

Unangesehen einer sehr durchwachsenen Praxis herrschte wie bei den griechischen, so bei den römischen Denkern die Theorie, dass es für alle Menschen verbindliche moral-ethische Gebote gäbe, dass der Kanon der Tugenden, lateinisch *virtutes,* griechisch *aretai,* unverfügbares, von Gott, Natur und Vernunft gegebenes Richtmaß sei: Oberstes Prinzip war die Menschenliebe, griechisch *Philanthropie,* lateinisch *Humanität.* Sie war das Bestreben, so weit wie möglich auf Gewalt im Umgang mit Menschen zu

Copyrighted material

verzichten. Das galt zumal für das Verhalten gegenüber Frauen und Sklaven. [...]Fragen wir rückblickend, wie es Rom gelang, so viele Völker und Religionen unter einem Dach zu vereinen, so sind zwei Gründe maßgebend. Es ist zum ersten der Verzicht des Staates auf die Durchsetzung oder Bewahrung einer römischen Nationalkultur. Das den neuzeitlichen Staaten wohlvertraute Programm einer kulturellen Gleichschaltung fehlt in der Antike praktisch wie theoretisch. [...] Und es ist zum Zweiten die Stärke der beiden Säulen, auf denen der Staat ruhte: *arma et leges,* auf den römischen Waffen und dem römischen Recht. Diese [...]Faktoren sicherten die Pax Romana, und sie wiederum war die Grundlage für Handel und Verkehr, Wirtschaft und Wohlfahrt. [...]

Unter diesen Rahmenbedingungen verloren die ethnischen Identitätskriterien ihre Sprengkraft. Dutzende von Völkern haben sich, unbeschadet ihrer kulturellen Unterschiede, staatsrechtlich als Römer verstanden und dabei ihre jeweilige Eigenart stillschweigend aufgegeben. [...]"

[Aus: Demandt, Alexander: Kulturkonflikt im Römischen Reich? Eine zeitgemäße Betrachtung. in: Ehrhardt, Norbert (Hrsg.): Widerstand – Anpassung – Integration. Die griechische Staatenwelt und Rom, Festschrift für Jürgen Deininger zum 65. Geburtstag. Stuttgart 2002, S.61-77.]

A 1 Analysiert, worin laut Autoren die Ursachen für das Scheitern des griechischen Widerstandes liegen? Unter welchen Umständen hätte es Aussicht auf Erfolg gegeben?

A 2 Überlegt, worin die Motive für den Widerstand liegen könnten. Diskutiert, ob kulturelle Konflikte eine Rolle gespielt haben.

Copyrighted material

Copyrighted material

Kapitel V

Von der Römischen Republik zum Kaiserreich

Das Augusteische Zeitalter – ein Goldenes Zeitalter?

Jakob Bielick
Arne Skerra

Copyrighted material

Copyrighted material

1 Didaktisch-methodische Überlegungen

1.1 Zur Bedeutung des Themas

Bei der Behandlung der Römischen Republik wurde bereits deutlich, wie sich innerhalb dieser von den Römern gerühmten Ordnung Probleme entwickelten, die schließlich den republikanischen Rahmen sprengen sollten. Man kann sagen, dass seit der Mitte des 2. Jahrhunderts v. Chr., seit der Expansion des römischen Staates über die Grenzen Italiens hinaus und dem Aufstieg zum Weltreich, allmählich eine neue Phase der römischen Geschichte begann. Die ständigen Kriege und Niederschlagungen von Provinzunruhen erforderten zunehmend längerfristige Militärkommandos und außerordentliche Amtsgewalten, um der ständigen Konflikte in der Peripherie des Reiches Herr zu werden. Die auf einen Kleinstaat ausgerichtete, dezentrale alte Ordnung mit ihrer Ämterbegrenzung und Gewaltenrotation[101] begann zunehmend nicht mehr den Anforderungen eines Imperiums und einer damit einhergehenden notwendigen Zentralgewalt zu genügen. Die Geschlossenheit der politischen Elite löste sich allmählich auf und eine Zahl überehrgeiziger, großer Einzelner sah ihre Chance gekommen persönlichen Ruhm und Einfluss zu gewinnen. Nichts aber fürchteten die Römer mehr als die Erhebung eines Einzelnen über die wohl aufeinander abgestimmten politischen Regelungen der res publica. Der Bürgerkrieg war unvermeidlich. An dessen Ausgang stehen die Ermordung Cesars und der Aufstieg Oktavians. Es begann die Kaiserzeit (oder auch der Prinzipat), eine „absolute Monarchie im Gewand einer Republik"[102](Edward Gibbon). So kristallisieren sich für die unterrichtliche Behandlung zwei Schwerpunkte heraus: die Zeit der Bürgerkriegs und die Zeit des Augustus.

1.2 Das Potenzial zur Entwicklung des historischen Denkens

Die Verflechtung verschiedener außen- und innerpolitischer Faktoren, manifestiert in der Ereignisgeschichte, mit wirtschaftspolitischen und mentalen Problemen, außerdem das Konfliktpotential der an „große Männer" gebundenen Machtkämpfe stellt die Schüler vor allem vor die anspruchsvolle Aufgabe, in diesem Gewirr der von manchen Historikern als römische Revolution bezeichneten historischen Phase eine überschaubare Struktur zu bilden. Darüber hinaus lässt sich über die biografische Rekonstruktion das Verhältnis von

[101] Jedes Amt war streng auf ein Jahr begrenzt und es durfte kein Amt in einem Zeitraum gewisser Jahre mehrmals vergeben werden. Diese Maßnahmen sollten den Machtmissbrauch einzelner unterbinden und die Wiedereinführung des Königtums verhindern.
[102] Zitiert in: Howatson, M.C.: Lexikon der Antike. Stuttgart 1996, S. 525

Copyrighted material

Persönlichkeit und Geschichte vor allem in seinem syntagmatischen Bezug untersuchen. Es ist damit ein Individuum gemeint, das selbst als Kausalursache in einer Kette von historischen Ereignissen wirkt, folglich als aktives Element den geschichtlichen Verlauf mit prägt.[103] Diese Form der syntagmatischen Biografik ist mit Sicherheit auf die Persönlichkeiten des Bürgerkrieges und sein Ende ebenso anwendbar wie auf die Persönlichkeit des Augustus.
Das vielfältige Quellenmaterial speziell zu Augustus, seien es schriftliche Quellen, Bauwerke oder Münzen, bietet eine differenzierte Basis für den Erkenntnisprozess. Von einer historischen Fragestellung ausgehend entnehmen die Schüler Informationen aus den ihnen vorliegenden Quellen und strukturieren sie, so dass sie als Grundgerüst für die Darstellung eines historischen Prozesses/einer Persönlichkeit dienen können. Der Ergebnisvergleich zwischen den Gruppen und die Diskussion um die verschiedenen Argumentationslinien erfordern eine Reflexion des gewählten Lernweges und machen das historische Konstrukt wieder dekonstruierbar.

1.3 Anregungen zur Entwicklung von Kompetenzen, didaktisch-methodisches Arrangement

An die Deutungskompetenz der Schüler werden hohe Anforderungen gestellt. Deshalb steht für den ersten Schwerpunkt eine ausführliche Strukturskizze zur Verfügung. Der zweite Schwerpunkt setzt demgegenüber die Akzente bei Augustus. Durch Analyse schriftlicher Quellen, insbesondere Sueton und Augustus selbst, kann der Frage nachgegangen werden, wie Augustus seine Herrschaft etablierte und stabilisierte. Möglicherweise kann der Begriff *Propaganda* erkenntnisleitend fungieren und die Arbeit an schriftlichem Material mit der Untersuchung von Münzen verbinden. Dadurch ist auch eine Verknüpfung von historischen Tatsachen mit dem kulturellen Gedächtnis der Zeit möglich.
Das Unterrichtskonzept bezieht sich auf Arbeitsweisen in der Archäologie. Münzen werden oft als Inhalt von Münzschätzen gefunden. Die Numismatiker erhalten also eine ganze Menge von Münzen auf einmal und müssen diese zunächst nach bestimmten Merkmalen ordnen, bevor sie dann von Historikern verwertet werden können. Dieser Prozess soll ansatzweise im Unterricht simuliert werden. Die Schüler bekommen eine Anzahl von Münzabbildungen vorgelegt und mit lediglich einigen ausgewählten Hilfestellungen (s. Erschließungsschlüssel) ausgerüstet sollen sie die Aufgaben lösen, wie sie in Teil 3 beschrieben sind.

---

[103] Vgl. Hähner, Olaf: Historische Biographik. Die Entwicklung einer geschichtswissenschaftlichen Darstellungsform von der Antike bis ins 20. Jahrhundert. Frankfurt/Main u a. 1999, S. 30 ff

Copyrighted material

Der Kurs wird dazu in Gruppen aufgeteilt, von denen jede einen kompletten Satz der Münzabbildungen sowie das Blatt mit den Hilfestellungen erhält. Die Arbeitszeit, während der jede Gruppe für sich arbeitet, wird von der Lehrerin oder dem Lehrer nach eigenem Ermessen festgelegt. Im Anschluss an die Arbeitsphase werden die Ergebnisse ausgewertet. In Form eines Kurzreferats werden sie von einem Vertreter jeder Gruppe vorgetragen und an der Tafel in tabellarischer Form festgehalten (Beispiel):

Gruppe 1	**Gruppe 2**	**Gruppe 3**	**Konsens/ Widersprüche**
1. Merkmal 2. Merkmal	1. Merkmal 2. Merkmal 3. Merkmal	verschiedene Merkmale, Gesamteindruck	Übereinstimmend wird gesagt, dass...
1. Phase: Titel -Münzen- 2. Phase: Titel -Münzen-	1. Phase: Titel -Münzen-	1. Phase: Titel -Münzen- 2. Phase: Titel -Münzen-	Einander widersprechende Meinungen sind:
3. Phase: Titel -Münzen-	2. Phase: Titel -Münzen-	3. Phase: Titel -Münzen-	

Danach werden die Ergebnisse in einer Diskussion verglichen und entscheidende Konsensargumente sowie Widersprüche ebenfalls an der Tafel festgehalten. Die Beispieltabelle deutet es schon an: Im Idealfall sollten drei Phasen ausgemacht werden, mindestens aber zwei. Falls eine Gruppe mehr als drei Phasen definiert, sollte anhand der Argumentation entschieden werden, ob diese Periodisierung dann richtig oder zumindest zulässig ist. Die Wahl der distinktiven Merkmale sollte so frei als möglich sein, um die Schüler in jeder erdenklichen Richtung suchen zu lassen. Denkanstöße erhalten sie sicherlich durch den Erschließungsschlüssel. Wenn die Möglichkeit besteht, sollte es in jeder Gruppe einen Schüler geben, der das Fach Latein belegt und (oder) die lateinischen Legenden lesen kann. Anderenfalls müsste der Erschließungsschlüssel ergänzt werden.

Es ist keinesfalls so, dass das Unterrichtsziel desto besser erreicht ist, je mehr die Erkenntnisse der Schüler mit der „tatsächlichen" Ereignisgeschichte übereinstimmen. Gerade wenn es um die Deutung von Quellen geht, ist eine breite Fächerung von Ergebnissen wünschenswert. Denn nur so bleibt die

Copyrighted material

Möglichkeit gewahrt, die Quellen in einer Vielfalt von Perspektiven zu betrachten. Zudem würde eine allzu fixe Ergebnisorientiertheit eine Beschneidung der Entwicklung von für den geschichtlichen Unterricht wesentlichen Kernkompetenzen bedeuten. Bei einem möglichst freien Arbeiten werden von dem hier entwickelten Unterrichtskonzept die folgenden Kompetenzen gefördert[104]: Das ist zunächst die Deutungskompetenz: Die Schüler versuchen die Rekonstruktion eines historischen Prozesses anhand von Indizien, die sie selbst strukturieren. Sie stehen aufgrund der erforderlichen Diskussion mit den Kursmitgliedern stets in der Pflicht, ihre Ergebnisse in Form einer historischen Argumentation darzustellen. Eng mit der historischen Argumentation verknüpft ist das Entwickeln von Methodenkompetenz. Auf der jeweils angewandten Methodik beruht die Stichhaltigkeit der Argumente. Sie wird im Prozess der Konsensfindung beständig reflektiert und optimiert. Gerade bei der Interpretation von Eigenaussagen historischer Persönlichkeiten, und noch dazu einer widersprüchlichen wie Oktavian/Augustus, wird die Urteils- und Orientierungskompetenz gefördert. Die Erkenntnis und vor allem die narrative Darstellung des Wandels vom selbstherrlichen Bürgerkriegshelden zum bescheidenen Diener der Republik erfordern geradezu eine eigene Positionierung der Schüler.

Auch die Teilschritte des historischen Erkenntnisprozesses können durch das Unterrichtskonzept erfüllt werden: Von einer historischen Fragestellung ausgehend ziehen die Schüler Informationen aus den ihnen vorliegenden Quellen und strukturieren sie, so dass sie als Grundgerüst für die Darstellung eines historischen Prozesses dienen können. Der Ergebnisvergleich zwischen den Gruppen und die Diskussion um die verschiedenen Argumentationslinien erfordern eine Reflexion des gewählten Lernweges und machen das historische Konstrukt wieder dekonstruierbar.

2 Sachinformationen

2.1 Vom Ende der Republik zum Prinzipat

Der Grundkonflikt

Es wurden, um den Einfall der Kelten in Norditalien abzuwehren, Marius[105] im Jahre 104 v. Chr. und Sulla[106], um den Aufstand des Mithridates in der Provinz Asia niederzuwerfen, im Jahre 88 v. Chr. außerordentliche Gewalten vom Senat

[104] Vgl. dazu RLP GOST 2006, S. 10ff.

[105] Gaius Marius (156 – 86 v. Chr.), römischer Feldherr und Staatsmann, 7maliger Konsul, leitete eine Heeresreform ein und geriet in Konflikt mit Sulla.

[106] Lucius Cornelius Sulla Felix (138 – 78 v. Chr.) römischer Feldherr und Politiker, Gegner von Marius

Copyrighted material

bewilligt. Nach erfolgreicher Befriedung der Provinz zog Sulla 83 v. Chr. mit den auf ihn verschworenen Legionen nach Rom, entmachtete den Senat, weil dieser ihm die gebührenden Ehren versagte und errichtete eine vierjährige Diktatur. Dieses bis dato einzigartige Beispiel fand in der Folgezeit seine Nachahmer und stürzte die Republik in eine tiefe Krise. Die Jahre 60 bis 48 waren durch das 1. Triumvirat[107], den Konflikt und sich anschließenden offenen Bürgerkrieg um die Alleinherrschaft von Pompeius[108] und Caesar[109] bestimmt. Caesar eroberte in dieser Zeit Gallien (58-51), marschierte danach auf Rom und besiegte letztlich Pompeius in Griechenland.
Kennzeichnend für diese Phase zeigt sich der Anspruch dieser Heerführer auf die innenpolitische Herrschaft aus ihren außenpolitisch-militärischen Erfolgen heraus – die Legitimation politischer (Einzel-) Herrschaft durch den „Erfolg des Schwertes" und die Gefolgschaft treuer Armeen sollte nun zukunftsweisend werden.

Der Aufstieg des Augustus und der Kampf um die Alleinherrschaft

Niemals zuvor besaß eine einzelne Person in Rom solch eine Fülle an Macht wie Caesar. Diese demonstrierte dieser auch in den vier Jahren seiner Alleinherrschaft uneingeschränkt, ordnete den Staat neu und zog damit den ganzen Hass der zur politischen Untätigkeit verdammten, alten Eliten auf sich. Als das Gerücht umging, er wolle sich die Königswürde antragen lassen, vollführten etwa 60 Senatoren unter der Führung des Cassius und Brutus[110] am 15.3.44 v. Chr. ein Attentat auf ihn, um die Macht wieder in die Hände des Senates zu legen.
In dieser Situation erkannte nun der aus einfachem Landadel, von Caesar adoptierte 20jährige Octavian[111] seine politische Chance, ernannte sich zu dessen legitimem Nachfolger und schlug zusammen mit Antonius[112] nach anfänglichen Unstimmigkeiten die Caesarmörder bei Philippi[113]. Nach dieser Niederlage waren im wesentlichen sämtliche republikanischen Kräfte und Anhänger der alten Ordnung geschlagen, und es stellte sich nunmehr die Frage einer Neuordnung des von Caesar geschaffenen Machtvakuums – spätestens zu diesem Zeitpunkt waren sämtliche Optionen, Rom wieder als eine Republik zu

[107] übersetzt etwa „Dreimannbund", Übergangsinstitution zur Regelung der staatlichen Verhältnisse, Machtbündnis zwischen Caesar, Pompeius und Crassus
[108] Gnaeus Pompeius Magnus (106 – 48 v. Chr.) römischer Politiker und Feldherr, Gegenspieler Caesars, galt als einer der brillanteste Heerführer seiner Zeit, scheiterte aber an den innenpolitischen Mechanismen Roms, in die er sich nie völlig einfügen wollte und konnte
[109] Gaius Iulius Caesar (100 – 44 v. Chr.), römischer Politiker und Feldherr, später Diktator
[110] Republikanische Adlige und Senatoren, Gegner Caesars, ermordeten mit 60 weiteren Senatoren Caesar.
[111] Geburtsname des späteren Augustus
[112] Marcus Antonius (83 – 30 v. Chr.), wichtigster General Caesars, kämpfte mit diesem in Gallien, Mitglied im 2. Triumvirat.
[113] Stadt im Nordosten Griechenlands

Copyrighted material

gestalten, gestorben. Die nun gewählte Form der Regierung, das 2. Triumvirat - bestehend aus Octavian, Antonius und Lepidus[114] - sollte für die nächsten zehn Jahre die Geschicke des römischen Staates lenken. Doch wie schon während des 1. Triumvirats, war auch dieses nicht mehr als eine Kompromissinstitution, um dem schwelenden und sich stetig verschärfenden Machtkonflikt zwischen Octavian und Antonius einen Status Quo aufzudrücken. Nachdem Octavian den römischen Westen und Antonius den griechischen Osten zugesprochen bekommen hatten, gestalteten beide zunehmend die Politik des Staates weniger zum allgemeinen Wohl als zur Plattform persönlicher Auseinandersetzung, welche auch schließlich 31 v. Chr. in einem offenen Bürgerkrieg endete. Wie schon zuvor in der politischen Auseinandersetzung, erwies sich Octavian auch hier als der Geschicktere – weniger in Gestalt persönlicher Leistung als in der Wahl seiner Berater und Generäle – und schlug Antonius am 2.9. in einer Seeschlacht vor Actium[115].

Ab diesem Zeitpunkt war Octavian der unumstrittene Alleinherrscher über Rom, vor ihm lag nun die Aufgabe, seiner Herrschaft Dauerhaftigkeit und Stabilität zu verleihen und zu vermeiden, Teile der politischen Elite gegen sich aufzuwiegeln, wie es zuvor Caesar geschah. Nach den Jahren der Unruhen war bei den meisten Senatoren die Einsicht gewachsen, dass eine gewisse Zentralgewalt zur Führung des Reiches notwendig geworden war, allerdings durfte diese nicht gänzlich den alten Traditionen widersprechen. Aus diesem Grund leitete er auch ab dem Jahre 29 v. Chr. eine sorgsame und gründliche Neuordnung des Staates ein, ein Großteil des Senates wurde durch loyale Anhänger ersetzt. Am 13. Januar des Jahres 27 v. Chr. begann in Rom ein mehrtägiger, inszenierter Staatsakt, der den Bürgerkrieg offiziell beendete und die Gewalt wieder in die Hände des Staates legte. Formal wurde damit die alte Ordnung der Republik wiederhergestellt, tatsächlich aber eine völlig neue, monarchische Ordnung geschaffen: das römische Kaisertum in Gestalt des Prinzipats.

Die Neuordnung des Reiches und der Beginn der römischen Kaiserzeit - Begründung und Gestalt des Prinzipats

Das Problem bestand darin eine Staatsordnung zu schaffen, welche die republikanische Tradition der Römer berücksichtigte und zugleich der Tatsache gerecht wurde, dass die tatsächliche Macht seit 70 Jahren nicht mehr beim Senat, den Konsuln und den anderen republikanischen Institutionen lag, sondern bei den Befehlshabern der Legionen. Es ging nun darum, diese außerordentliche Gewalt der Militärkommanden in eine ordnungsgemäße umzuwandeln, sie also

[114] Marcus Aemilius Lepidus, ehemaliger Reiterführer Caesars, anfänglich Mitglied im 2. Triumvirat, dann zunehmender unbedeutend und machtlos.
[115] Stadt an der Westküste Griechenlands.

Copyrighted material

rechtlich in das bisherige Staatsgefüge einzubauen. Octavian ließ sich deshalb, nachdem er seine außerordentliche Gewalt an den Senat zurück gegeben hatte, von diesem die Führung der Republik übertragen, welche ihm zu einer monarchischen Stellung verhalf, es ihm aber zugleich ermöglichte, sich als Amtsträger der Republik zu präsentieren. Dies stellt er auch in seinem Tatenbericht *res gestae* dar.

In Rom kam der Erbe Caesars der alten Senatsaristokratie sehr entgegen, stellte sich als Hüter der Tradition dar und gab sich bescheiden als *princeps senatus*, Erster des Senats, ein Titel, den es früher schon gegeben hatte und lediglich einen *primus inter pares* meinte, einen Ersten unter Gleichen. Daraus entwickelte sich die Bezeichnung Prinzipat für die augusteische Herrschaftsform, die etwa so viel bedeutet wie „Herrschaft des ersten Bürgers".

Am 13. Januar 27 v. Chr. schließlich, dem ersten Tag des Staatsakts, legte Octavian die gesamte außerordentliche Militärgewalt über die Provinzen zurück in die Hände des mehrheitlich von loyalen Anhängern besetzten Senates. Damit bildete dieser wieder das zentrale Herrschaftsorgan. Die Republik war formal wiederhergestellt, allgemein war von der *res publica restituta* die Rede.

Gleich am nächsten Tag aber übertrug der Senat die Herrschaft über die Hälfte der Provinzen wieder an Octavian – und zwar die Hälfte derer, die an den Rändern des Imperiums lagen und in denen der Großteil der Legionen stand. Da Octavian die Befehlsgewalt über sie behielt, blieb er alleiniger Militärmachthaber - dies aber nun im Rahmen der Gesetze.

Ein weiteres republikanisches Element der neuen Staatsordnung war die Rückkehr zur jährlichen Neubesetzung der Magistrate und Konsulämter. Bis auf zwei Jahre verzichtete Augustus auf das Konsulat, stattdessen ließ er sich auf Lebenszeit die Gewalt eines Volkstribuns und dessen Amtsbefugnisse übertragen. Damit gewann er das Recht, Volksversammlungen einzuberufen, Ämterbesetzungen und Gesetze vorzuschlagen und sein *Veto* gegen Senatsbeschlüsse einzulegen.

Die neue Verfassung sah also die Unterordnung des Prinzeps unter den Staat bzw. dessen Legitimierung durch den Senat vor, der Senat blieb weiterhin – zumindest formal – das höchste Staatsorgan. Real lag die Macht allerdings allein beim Prinzeps und beruhte auf den drei Säulen des Oberbefehls über die Armee, des Prokonsulamtes über die wichtigsten Provinzen und der auf Lebenszeit verliehenen Volkstribunengewalt. Letztlich war der Prinzipat lediglich eine verschleierte Militärmonarchie, eingebettet in die formalen Traditionen der Republik, ein komplizierter, fein austarierter Kompromiss: Augustus verzichtete auf die absolute Macht, ließ vielmehr den Senatsadel daran teilhaben, behielt aber gleichzeitig alle wichtigen Funktionen in Staat und Militär in seiner Hand.

Copyrighted material

Verleihung des Namens Augustus

Der Ehrenname Augustus, der Erhabene, den der Senat Octavian am letzten Tag des Staatsakts, am 16. Januar 27 v. Chr. verlieh, erinnerte an das *augurium*, eine Kulthandlung zur Deutung des Willens der Götter, die der Sage nach schon Romulus vorgenommen hatte. Der Name setzte seinen Träger also mit dem legendären Gründer der Stadt Rom in Verbindung und verlieh der obersten politischen Gewalt im Staat eine sakrale Aura, wie sie die Konsuln zu Zeiten der Republik nie besessen hatten. Weiter verfestigt wurde diese Entwicklung, als im Jahre 12 v. Chr. ihm das Amt des *Pontifex Maximus* übertragen wurde. Somit übernahm Augustus auch die Funktion des obersten Priesters des römischen Staatskultes. Den Höhepunkt dieser Entwicklung stellte das Jahr 2 v. Chr. dar, der Senat ernannte Augustus zum *pater patriae*, zum „Vater des Vaterlands". Dieser Titel war mehr als eine bloße Ehrenbezeichnung, vielmehr führte er jedermann vor Augen, dass dem Kaiser gegenüber allen Reichsangehörigen die gleiche Autorität zustand wie jedem römischen Familienoberhaupt, dem *pater familias*, über die Seinen.

Grundzüge der neuen Ordnung

Eines der Hauptmerkmale der augusteischen Ordnung stellte die Trennung der Magistratur[116] und ihrer Beamtenschaft vom Senat dar. Schon während der Zeit der Bürgerkriege ließ sich ein Verselbständigungsprozess der Magistraturen, welche das eigentliche Exekutivorgan der Republik waren, feststellen. Der Senat war zwar die oberste Entscheidungsmacht, verlor aber immer mehr Einfluss auf die Umsetzung seiner Beschlüsse in den Provinzen - die Magistraturen führten zunehmend ein Eigenleben.

Je weiter sich das Römische Reich ausdehnte, desto wichtiger wurden gut organisierte und funktionierende Verwaltungen in den Provinzen, um diese näher an Rom zu binden. Erst Augustus gelang es vollständig, diese Magistraturen zu zentralisieren und den Notwendigkeiten entsprechend auszubauen. So stützte sich seine Herrschaft auch auf eine ihm treu ergebene Beamtenschaft. Diese rekrutierte sich vor allem aus dem Ritterstand, den *equites* – dem niederen Adel. Relativ schnell bildeten sich zwei Sphären in dem neuen Staatsgebilde heraus, einerseits die formalen Institutionen der alten Republik, allen voran der Senat mit den altadligen Geschlechtern an ihrer Spitze, welche den formal-republikanischen Amtsadel bildeten, und andererseits die Ritter, welche den kaiserlich-loyalen Dienstadel ausmachten. Nahezu alle wichtigen Ämter in Magistratur und Militär wurden durch loyale Anhänger Augustus' besetzt, hierbei machte sich dieser sein Recht auf Ämterempfehlung zu nutze. Das politische

[116] Verwaltungs- und Beamtenapparat des römischen Staates, teilweise vom Volk gewählt.

Copyrighted material

Streben der Altadligen hingegen wurde mit relativ machtlosen Ehrenämtern zumindest formal befriedigt. Diesen zwei Sphären entsprechend, vollzog sich auch die Trennung von senatorischen und kaiserlichen Provinzen. So kontrollierte der Prinzeps mittels seiner prokonsularischen Gewalt sämtliche wichtigen Grenzprovinzen und beanspruchte Ägypten – die Kornkammer Roms - als kaiserliches Krongut.
Ein weiterer entscheidender Aspekt der augusteischen Ordnung war die Monopolisierung der Heeresgewalt. Die Beziehung zwischen Heerführer und seinen Soldaten begründete sich im wesentlichen auf ein Verhältnis eines Sachwalters und seinen Klienten, der Feldherr vertrat die Interessen der Soldaten – in erster Linie Versorgung und Landvergabe an Veteranen – , im Gegenzug sicherte dieser sich dadurch deren Loyalität und konnte sich ihrer als politisches Mittel bedienen. Auf dieser Grundlage war das ganze Dilemma der Bürgerkriegszeit – der Kampf überehrgeiziger Adliger um die Macht mit Hilfe der Legionen – gewachsen. Um dies in erneuter Weise zu verhindern, wurde die gesamte Armee nun ausschließlich von Augustus finanziert und versorgt, er finanzierte die Pensionskasse für die Veteranen. Im Gegenzug mussten alle Soldaten einen Eid auf den Kaiser ablegen. Die gesamten Legionen wurden dadurch die Klienten des Augustus und waren von dessen Versorgungsleistungen und Finanzierung aus den Steuergeldern abhängig, kein anderer im Staat war nun mehr in der Lage, ein so großes Heer zu finanzieren und dadurch Augustus' Position gefährlich zu werden.

Reichsverwaltung und Reichsneuordnung

Nach dem Erlangen der Einzelherrschaft und deren Einbettung in die Tradition der Republik stand Augustus nun auch vor der Aufgabe seine Herrschaft in den Provinzen zu sichern. Zu den Zeiten der Republik sah man die Provinzen kaum als einen Teil Roms an, sondern lediglich als Ressourcen– und Ausbeutungsquelle. Die Prokonsule[117] und Heerführer bereicherten sich schamlos in ihren auf ein Jahr zugewiesenen Provinzen, um für ihre politischen Ambitionen in Rom die finanzielle Basis zu schaffen. Stets waren die Provinzen und das Auspressen dieser das Sprungbrett gewesen, um die Macht in Rom an sich zu reißen. Augustus etablierte nun eine zentralgesteuerte, kaisertreue Provinzmagistratur, welche ausschließlich von ihm bezahlt wurde. Des Weiteren wurde die bis dato übliche Steuerwillkür abgeschafft und festgesetzte Steuersätze wurden eingeführt. Somit wandelte sich die Magistratur in den Provinzen von einem ausplündernden zu einem verwaltenden Organ, welches

[117] Provinzstatthalter und Stellvertreter der Konsuln verfügten über uneingeschränkte Macht in der ihnen vom Senat zugewiesenen Provinz.

Copyrighted material

eine gewisse Rechtssicherheit und kaiserliche Kontrolle schuf. So gelang es allmählich einen einheitlicheren, zentralen Reichskörper zu schaffen, in dem die Provinzen zunehmend stärker an Rom angegliedert wurden.
Im Allgemeinen wird die Herrschaft des Augustus als Goldenes Zeitalter dargestellt, was neben der Beendigung des Bürgerkriegs und der Wiederherstellung des inneren Friedens auf eine Periode des wirtschaftlichen Aufschwungs zurückzuführen ist. Diese Handelsblütezeit gründete sich vor allem auf den Ausbau und die Sicherung der Infrastruktur und den Abbau der regulären Truppen. Während zu den Zeiten des Bürgerkriegs die Ressourcen der Provinzen zu großen Teilen militärisch verschwendet wurden, baute Augustus die Armee von 70 auf 25 Legionen ab, was zu einer erheblichen Steigerung des wirtschaftlich nutzbaren „Reichseinkommens" für zivilisatorische Nutzung führte. So setzte unter Augustus ein regelrechter Bauboom ein, welcher neben der Schaffung etlicher Herrschaftsmonumente - wie dem Kaiserpalast, dem Mausoleum und dem kaiserlichen Forum – auch zu einem großangelegten Straßenausbau und Aquäduktenbau führte. Durch die geringeren Belastungen und Abgaben wuchs der allgemeine Wohlstand, und die Handelstätigkeit erholte sich allmählich.
Zusätzlich trieb Augustus eine Kolonialpolitik zur Erschließung der eroberten Provinzen voran. So wurde den entlassenen Veteranen Land in den Randgebieten des Reiches gegeben und die Koloniegründung verarmter italischer Bauern verstärkt unterstützt. Dies hatte den Vorteil, dass einerseits besonders den westlichen Provinzen ein kultureller Aufschwung zu Gute kam und andererseits diese neuen Gebiete vor Aufständen der Einheimischen gesichert wurden, da die Veteranenkolonien bei Bedarf stets die regulären Truppen unterstützen konnten. Des Weiteren verstand es Augustus geschickt, die einheimischen Eliten durch Privilegierung politisch einzubinden, indem er diesen das römische Bürgerrecht verlieh und ihnen hohe Ämter anbot. Durch all diese Maßnahmen schuf sich der neue Herrscher Roms auch in den Provinzen eine breite Schicht ihm treuer Klienten.

Selbstdarstellung und Selbstverständnis

Einer der wesentlichen Unterschiede zwischen Caesar und seinem Erben war die Zurschaustellung der Macht. Augustus – eher eine bescheidene, tendenziell sogar scheue Persönlichkeit – vermied es, sich in seinem Gestus über seine Untergebenen und Mitstreiter zu stellen. Diese Charaktereigenschaft erleichterte es ihm in Rom, seinem Rollenbild des bescheidenen Prinzeps zu entsprechen. So war er stets bedacht, sich als Diener des Staates und des allgemeinen Wohls zu präsentieren, lehnte jegliche nicht-republikanischen Ehren ab, gab sich als Hüter

Copyrighted material

der Tradition und Erneuerer der alten römischen Tugenden. Besonderen Ausdruck findet dies in der zeitgenössischen Literatur. Das große römische Geschichtswerk des Livius *ab urbe condita*[118] und die berühmte *Aeneis* des Vergil[119] - beide standen einem unmittelbaren Gönnerkreis des Prinzeps nahe - stellen bewusste Versuche dar, Augustus in die Reihe berühmter Vorfahren zu setzen, um ihn als den Erfüller der römischen Geschichte darzustellen. Um der alten Senatsaristokratie entgegenzukommen, verzichtete der neue Caesar also auf einen übertrieben Personenkult, vielmehr drückte er seinen Machtanspruch indirekt durch eine umfassende monumentale Bautätigkeit aus, was schon in den Zeiten der Republik üblich war. Dass Augustus sich seiner Rolle als Erneuerer des Alten auch tendenziell verpflichtet und diese nicht nur als bloßen Schein sah, zeigt sich unter anderem darin, dass er mit der Einführung verschärfter Sitten- und Ehegesetze versuchte, die dekadente Lebensweise der Oberschichten wieder im Sinne der alten Werte zu verändern.

Ganz im Gegensatz dazu verhält es sich mit der Selbstdarstellung in den kaiserlichen Provinzen, besonders den östlichen. Hier griff Augustus bewusst die Tradition der Vergöttlichung des Herrschers als Herrschaftsmittel auf. Er präsentierte sich als absoluter Herrscher, als göttlicher Heiland und Friedensbringer, ließ sich in Tempeln und Provinziallandtagen zeremoniell huldigen und schuf sich einen heroischen Personenkult, der darin gipfelte, dass man ihn als lebenden Gott anbetete. Diese Huldigungen entsprangen allerdings in keiner Weise bloß der Propaganda, sondern waren oft spontaner Ausdruck der einfachen Bevölkerung, um das Ende der Bürgerkriegszeit - welches der Kaiser personalisierte – zu zelebrieren.

Dass dieser offen zu tage tretende Widerspruch sich im Großen und Ganzen vereinbaren ließ, lag zum guten Teil daran, dass die Trennung in die zwei Sphären der senatorischen und kaiserlichen Provinzen sehr strikt gehandhabt wurde, so war es selbst hohen Senatoren nur mit Erlaubnis des Prinzeps erlaubt, die kaiserlichen Provinzen zu besuchen.

Die Zukunft des römischen Kaisertums

Warum etablierte sich die neue Ordnung? - Auf diese Frage gibt es mehrere Antworten. Einerseits erleichterte es Augustus seine Herrschaft zu stabilisieren, weil er nicht den selben Fehler machte wie Caesar vor ihm und offen mit der alten Ordnung brach, sondern sich formal an der Tradition der Republik orientierte – der Prinzipat galt als formale Institution der Republik. Dennoch ist dies nicht der alleinige Grund, vielleicht nicht einmal der wesentlichste. In den

[118] Titus Livius (59 v. Chr. – 17 n. Chr.) römischer Geschichtsschreiber und Freund des Augustus

[119] Publius Vergilius Maro (70 – 19 v. Chr.), neben Horaz der bedeutendste römische Dichter der „Augusteischen Zeit", als Autor der Aeneis gilt er als Verfasser des Nationalepos der Römer.

Copyrighted material

Jahren nach der Niederschlagung der Caesarmörder und spätestens nach der Niederlage des Antonius war nahezu jegliche radikale Opposition – die republikanische sowieso – ausgeschaltet, alle weiteren tendenziellen Konkurrenten wurden fortan durch Bestechung, Privilegierung und Ämtervergabe geschickt korrumpiert.
Des Weiteren waren die Bürgerkriegsmüdigkeit und die Einsicht in die Notwendigkeit einer Zentralgewalt selbst bei den Eliten im Vergleich zu der Zeit Caesars weiter fortgeschritten. Hinzu kam, dass eine wirkliche Alternative zu Augustus nicht realistisch erschien. Dieser hatte eine enorme Zahl treuer Klienten, bestehend aus Beamten, Soldaten, Senatoren und Bauern um sich gesammelt, war mit Abstand der größte Grundbesitzer des Reiches, kontrollierte uneingeschränkt den Großteil des Staatsetats und hatte erhebliche außenpolitische Erfolge vorzuweisen. Durch die Anhäufung fast aller politischen, materiellen und militärischen Machtmittel funktionierte der Staat nur noch mit und durch den Kaiser.
Der trivialste, aber vielleicht entscheidende Grund liegt allerdings ganz einfach in der Tatsache, dass die augusteische Ordnung funktionierte und sich als stabil erwies, was man von den Ordnungsmodellen Sullas und Caesars nicht behaupten konnte. In dem langen Zeitraum seiner Herrschaft – über vierzig Jahre – gewöhnten sich langsam und allmählich die Römer an das Faktum der Alleinherrschaft des neuen Monarchen, denn im Unterschied zur Republik der um politischen Ruhm und Macht streitenden Senatsaristokratie war die neue Ordnung für die Mehrzahl der Untertanen ein Gewinn. Die Provinzen profitierten von der Verrechtlichung und Unterbindung der Auspressung, die einfachen Menschen vom Frieden; lediglich für die alte Senatsaristokratie war es ein Verlust – sie hatte ihren Einfluss und ihre Macht eingebüßt.

Nachfolge und Wandel der römischen Monarchie

Nach der Stabilisierung seiner Herrschaft blieb Augustus am Ende seines Lebens noch die Aufgabe, seiner neuen Ordnung Dauerhaftigkeit über seinen Tod hinaus zu verleihen. Hierbei hütete er sich, einen festen Nachfolger zu benennen aus Rücksicht vor den republikanischen Traditionen, vielmehr wurde die Idee propagiert, dass der „Beste" bzw. der Mächtigste neuer Prinzeps werden sollte. Im Zuge dieser Idee versuchte der alternde Monarch mehrere Nachfolger aufzubauen und populär zu machen, letztlich fiel seine Wahl auf seinen bei den Legionen angesehenen Stiefsohn Tiberius[120], welcher 4 n. Chr. adoptiert und 13 n. Chr. zum Mitherrscher ernannt wurde. Die Akzeptanz des Nachfolgers war abhängig von der Zustimmung des Senats, von diesem musste der neue Prinzeps

[120] Tiberius Claudius Nero (42 v. Chr. – 37 n. Chr.), römischer Kaiser zwischen 14 – 37

Copyrighted material

ganz im Sinne der Tradition ernannt und bestätigt werden, und vor allem von der Zustimmung des Heeres, dem wichtigsten Machtfaktor im Staat. Aufgrund der materiell-politischen Überlegenheit der julisch-claudischen Dynastie – das Privatvermögen überstieg den Staatsetat – waren die Wahl durch den Senat und der Eid durch die Legionen lediglich formaler Natur, es hätte auch kaum einen ernstzunehmenden „Gegenkandidaten" gegeben. Am 19.8.14 n. Chr. starb Augustus, und Tiberius wurde der zweite Kaiser der jungen römischen Monarchie. Im Laufe der Zeit wurde die Unterordnung unter den Senat immer formaler und der Anspruch auf Alleinherrschaft der jeweiligen Regenten stellte sich immer mehr heraus; die republikanischen Traditionen verloren zunehmend gänzlich an Bedeutung. Wie unbedeutend der republikanische Gedanke bereits wenige Jahrzehnte nach der Machtergreifung des Augustus geworden und die Monarchie etabliert war, zeigt sich im Jahr 37 n. Chr. am Sturz des Caligula[121] - dieser ernannte sich zum lebenden Gott und errichtete immer mehr eine Willkürherrschaft. Der zunehmende Caesarenwahn des Kaisers und die Verletzung der Spielregeln des Prinzipats erregten zwar den Unmut der Senatsaristokratie; allerdings wurde die Verschwörung lediglich von Kräften der neu geschaffenen Institutionen getragen – allen voran die Prätorianergarde und der kaiserliche Ministerialadel. Diese beiden Gruppen, welche in der Folgezeit zu den bedeutendsten Machtfaktoren im römischen Staat aufsteigen sollten, ermordeten den alten Kaiser und akklamierten Claudius[122] zu ihrem neuen Sachwalter; nichts lag ihnen ferner als die Beseitigung der Monarchie und Rückgabe der Macht an den Senat. Alle in der römischen Geschichte zahlreich folgenden Sturzversuche und politischen Verschwörungen waren im wesentlichen kein Kampf mehr gegen die Monarchie, sondern um die Monarchie – ein Kampf verschiedener Interessengruppen um die Monopolstellung der Macht.

Während der mehrere Jahrhunderte andauernden Epoche der römischen Kaiserzeit zeichnet sich allerdings ein stetiger Wandel der Monarchie ab. Nach dem Tod des Augustus bleibt der Prinzipat zwar formal bestehen, wandelt sich aber schnell in eine *dynastisch-erbliche Familienherrschaft*. Fast hundert Jahre – 27 v. Chr. bis 68 n. Chr. - blieb die Macht in den Händen des julisch-claudischen Geschlechts und ging dann nach einer kurzen Interimsphase des Jahres 69 n. Chr. in die Hände der flavischen Dynastie (69-96) über. Kaiser Domitian[123] versuchte den Prinzipat auch formal der realen Monarchie anzupassen, die Bezeichnung *dominus et deus* – Herr und Gott – als offizielle Titulatur des Herrschers zu etablieren und vertrat einen absoluteren Herrschaftsanspruch. Als

[121] Gaius Caesar Augustus Germanicus (12 – 41), genannt Caligula, 37 – 41 römischer Kaiser

[122] Tiberius Claudius Drusus Nero Germanicus (10 v. Chr. – 54 n. Chr.), römischer Kaiser zwischen 41 und 54 n. Chr.

[123] Titus Flavius Domitianus (51 – 96), römischer Kaiser 81 – 96

Copyrighted material

seine Herrschaft jedoch zunehmend despotischere Züge annahm und sich tendenziell auch gegen seine eigenen Anhänger richtete, fiel er einer Palastverschwörung zum Opfer. Dies beendete die Phase der dynastischen Herrschaft und begründete die hundertjährige Zeit des *Adoptivkaisertums* (96-192), welches sich durch die Wahl des fähigsten Herrschers durch seinen Vorgänger und die Bestätigung durch den Senat auszeichnete, also wieder ganz im Sinne der ursprünglichen Idee des Prinzipats lag.
Die Jahre 235-305 waren gekennzeichnet durch die ständige Auseinandersetzung um die Alleinherrschaft; fast im Jahreszyklus wechselten die Kaiser und ließen sich neue Generäle von ihren Soldaten zu Kaisern ausrufen, eine erneute Phase der Bürgerkriege überzog das Reich. Kennzeichnend für diese Epoche des *Soldatenkaisertums* ist, dass kein einziger Kaiser dieser Zeit ein gebürtiger Römer war und viele von ihnen aus einfachen Verhältnissen stammten. Erst Diocletian[124] und an ihn anschließend Konstantin der Große[125] konnten den dauerhaften inneren Frieden wieder etablieren; sie reformierten den Reichsaufbau und gaben dem Staat ihre endgültige Form einer *absoluten Monarchie* - dem später so genannten Dominat. Der Herrscher wurde zum Gottkaiser und Herr über alle Untertanen, ein kaiserlicher Kronrat entschied über alle wichtigen Entscheidungen und der Senat als höchstes Staatsorgan verlor nun auch formal seine Funktion und Bedeutung. Spätestens mit diesem Fallenlassen auch der letzen formalen Bindung an die Tradition einer vergangenen Republik schließt endgültig der Prozess der Umwandlung des römischen Staates in eine auch formale Monarchie ab.

2.2 Repräsentation Augustus' auf Münzen

Historische Münzen als Quelle

Die grundsätzliche Legitimität für den Gebrauch historischer, in diesem speziellen Fall antiker Münzen im Unterricht liegt auf der Hand, wenn man sich die große Vielfalt von Informationen, welche die heutige Numismatik aus ihnen zu gewinnen vermag, vor Augen führt. Karl Christ hat dies in seiner kleinen Einführung in die Antike Numismatik auf den Punkt gebracht[126]: Die Numismatik sieht in der Münze ein „Denkmal mit Aussagen staatlicher, politischer, rechtlicher, religiöser, mythologischer, ästhetischer, paläographischer –

[124] Diokletian (240 – 316), vollständiger Name Gaius Aurelius Valerius Diocletianus, 284 – 305 römischer Kaiser, mit ihm wird in der modernen Forschung meist das Ende der Zeit der Soldatenkaiser bzw. des Prinzipats und der Beginn der Spätantike und des Dominats festgesetzt.
[125] Flavius Valerius Constantinus (280 – 337), auch bekannt als Konstantin der Große oder Konstantin I., römischer Kaiser von 306 bis 337.
[126] Christ, Karl: Antike Numismatik, Einführung und Bibliographie. 3. unveränderte Auflage, Darmstadt 1991, S. 9ff.

Copyrighted material

überhaupt kultureller Art".[127] Die Münze ist damit eine staatsrechtliche, speziell kunst-, wirtschafts- und religionsgeschichtliche, aber auch allgemeine historische Quelle. Es können verschiedenste Rückschlüsse gezogen werden: Zum Beispiel lassen sich Veränderungen im Münzgewicht und der Metallzusammensetzung als Indikator der wirtschaftlichen Situation einer bestimmten Zeit interpretieren. So gingen Inflationen stets mit einer drastischen Verringerung des Feingehalts einher. Der Besitz der Prägehoheit gibt Aufschluss über politische Machtverhältnisse. Münzfunde erlauben Aussagen darüber, wie groß die Reichweite einer Währung und die dazugehörige wirtschaftliche oder auch politische Vorherrschaft waren. Vor allem können durch die Interpretation der Münzbilder und Legenden Erkenntnisse unterschiedlichster Art der politischen, Kunst- und Geistesgeschichte gewonnen werden.

Als ein Hauptvorteil von Münzen muss zunächst gesehen werden, dass sie noch heute in fast unveränderter Form eine Erscheinung des täglichen Lebens sind. Ausnahmslos jeder, auch bereits die jüngsten Schülerinnen und Schüler im Geschichtsunterricht, haben eine beinahe instinktive Vorstellung davon, wozu man Münzen braucht, wie man sie benutzt. Jeder hat auch schon mal Münzen aus anderen Ländern in der Hand gehabt und weiß, dass das Aussehen von Münzen irgendwie mit dem jeweiligen Land zusammenhängt, dass Symbole oder Personen darauf abgebildet sind, die das Land in besonderer Weise repräsentieren. Dies gilt für die Münzen (anders als für die Geldscheine) selbst noch in der heutigen Zeit der Euro-Währung.

Ein möglicher Einspruch könnte nun sein, dass es gerade der oft nur wenig reflektierte, automatische und moderne Gebrauch von Münzen ist, der die differenzierte Erkundung der Verwendung und Rezeption von Münzen in früherer Zeit erschwere. Oder man könnte meinen, dass sich die europäische Einheitswährung kaum eigne, um zu Machtansprüchen, die durch Münzprägung einst vermittelt wurden, überzuleiten. Aber wie viele Gedankenschritte braucht es, um in der Darstellung des Brandenburger Tors auf den deutschen Cent-Münzen eine Botschaft herauszulesen, die das Ideal des deutschen Selbstverständnisses vermitteln soll? Wie fern liegt es, in der Abbildung der königlichen Häupter auf den niederländischen, belgischen oder spanischen Eurocent-Münzen eine identitätsstiftende Absicht zu erkennen? In der Tat sind dies noch letzte Überreste der Bedeutungen, die Münzen früher einmal hatten. Und sie bieten durchaus Möglichkeiten, aus dem realen Lebensbezug heraus eine Brücke zu bauen, die zu früheren Denk- und Handelsweisen überleitet. Die wichtigste Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer besteht sicher darin, begreiflich zu machen, dass die Münzen als visuelles Medium in der Vergangenheit einen

[127] Ebd. S. 9 mit Verweis auf: Gebhart, Hans: Numismatik und Geldgeschichte. Heidelberg 1949

Copyrighted material

wesentlich höheren Stellenwert hatten als in der heutigen, von der medialen Bilderflut geprägten Zeit. So wird das Brandenburger Tor auf den deutschen Münzen heute kaum wahrgenommen oder reflektiert, weil Münzen ihre Bedeutung als visuelles Medium weitgehend verloren haben. Dass sie sie nicht vollständig verloren haben, könnte man daran erkennen, dass nach der Euro-Einführung ein wahrer Sammlerboom der jeweils ausländischen Eurocent-Münzen losbrach. Und nach dem allgegenwärtigen menschlichen Sammlertrieb ist der zweitwichtigste Grund dafür sicher die einprägsame, die jeweilige Landesidentität und -mentalität vermittelnde Münzgestaltung. Sicherlich lassen sich hier Wege finden, die große Aufnahmebereitschaft der Menschen in der Vergangenheit für solche auf den Münzen vermittelten Botschaften und Eindrücke den Schülern plausibel zu machen.

Wo sonst also lässt sich das historische Denken besser greifen als bei der Interpretation eines Mediums, dass ähnlich wie heute schon vor gut 2000 Jahren das Leben der Menschen bestimmte? Die Abstraktion, die es braucht, sich in frühere Situationen und Zusammenhänge hineinzuversetzen, kann sicher facettenreicher gestaltet werden, wenn ein gedankliches Vergleichsmodell zur Verfügung steht, das im alltäglichen Leben der Gegenwart Verwendung findet.

Ein weiterer großer Vorteil von Münzen als Quelle ist, dass aufgrund ihrer geringen Größe die auf ihnen vorhandenen Informationen außerordentlich kompakt dargestellt und damit schnell aufzunehmen sind. Die bildliche Darstellung vermittelt sofort einen ersten visuellen Eindruck (dafür ist sie auch stets konzipiert) und die Legende ist auf ein Minimum an Information beschränkt. Das heißt natürlich nicht, dass man unmittelbar den Inhalt der Münze in seiner Gänze versteht. Aber eine Münze erzeugt in sehr kurzer Zeit ein einprägsames Bild im Gedächtnis, was bei einem üblichen Quellentext meistens erst nach wiederholtem Lesen der Fall ist. Und weil eben eine Münze so schnell „zu Ende gelesen" ist, beginnen danach sehr rasch Arbeitsprozesse, die für das Lernen im Fach Geschichte von großer Bedeutsamkeit sind: Zunächst ist es wichtig, alle Details, die auf einer Münze zu sehen sind, überhaupt wahrzunehmen. Die Spanne reicht dabei von Attributen wie einer Lanze oder einer Opferschale bis hin zu Aussagen darüber, ob das Porträt der abgebildeten Person streng oder eher freundlich aussieht. Eine genaue Betrachtung erfordert eine entsprechend genaue Beschreibung der Münze. Diese lässt dann meistens schon eine Gewichtung des Aussagewerts bestimmter Merkmale erkennen. Einige Details der Abbildung oder Abkürzungen in der Legende lassen sich nicht so ohne weiteres erklären. Es müssen an der richtigen Stelle zusätzliche Informationen gesucht und anschließend ihre Anwendbarkeit bestätigt werden.

Copyrighted material

Die Ergebnisse all dieser Arbeitsschritte, die ähnlich auch beim Bearbeiten einer Bildquelle stattfinden, müssen nun mit Informationen bezüglich der Münze als Geldstück in Zusammenhang gebracht werden. An dieser Stelle wird also der Dualismus der Münze zwischen Bild- und Sachquelle mit Inhalt gefüllt. Zentrale Fragestellungen sind: Wer hat die Münze aus welchem Anlass prägen lassen? Welche Arten von Münzen wurden für eine bestimmte Aussage verwandt? Welche Zielgruppe lässt sich ausmachen? Welche Verbreitung der Aussage ist anhand des Nominals (des Wertes) der Münze anzunehmen?
Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Interpretation von Münzen ein komplexes Verbinden verschiedener Arbeitsschritte erfordert, die Interpretation selbst auf einem System komplex zusammengefügter Informationen beruht. Dabei werden sowohl vorhandene Kenntnisse (Lebensweltbezug) als auch gezielt gesuchte Informationen (aktives Lernen) verarbeitet. Insofern kann der konstruktivistische Ansatz des historischen Lernens als erfüllt angesehen werden. Das Interpretieren von Münzen ist auch leicht zu einem Schema oder Arbeitsalgorithmus umzuformen. Das heißt, dass die gewonnenen Kompetenzen der Schüler prüfbar sind. In Zeiten, da die Anzahl realer Geschichtsstunden tendenziell sinkt, wäre es ein nicht vertretbarer Luxus, die Arbeit mit einer Quellenart einzuführen, ohne dass dabei messbare Leistungen erwartet werden können.
An dieser Stelle soll aber auch gesagt werden, dass die Verwendung von Münzen als Quelle durchaus begrenzt ist und sich nur auf einzelne ausgesuchte Themen erstrecken kann. In den seltensten Fällen ist es möglich, anhand von Münzen eine Ereignisgeschichte zu rekonstruieren. Zudem ist die Darstellung auf den Münzen stets idealisiert und verknappt. Aber darin bilden Münzen wiederum keine Ausnahme und sollten deshalb als wertvolle visuelle und didaktisch verwertbare Ergänzung und Bereicherung des Geschichtsunterrichts gebraucht werden.
Zunächst folgt eine Einführung in die Geschichte der Münzprägung bis zur thematisch vorgegebenen Zeit, um die Arbeit mit Münzen im Unterricht für Lehrerinnen und Lehrer auf eine sachliche Grundlage zu stellen. Auf numismatische Feinheiten (wie Gewichtsstandards, konkrete Herstellung von Münzen) wurde dabei verzichtet, da sie nicht unmittelbar von Interesse sind und leicht nachrecherchiert werden können.

Kurze Geschichte der Münzprägung bis zur Herrschaft Cäsars

Wir kennen zwar Herodots Hinweis, dass es zuerst die Lyder gewesen sein sollen, die etwa im 7. Jh. v. Chr. die ersten Münzen prägten. Der früheste archäologische Fund von Münzen stammt jedoch aus der griechischen Stadt

Copyrighted material

Ephesos und lässt sich auf das Jahr 560 v. Chr. datieren. Wo auch die erste Münze geprägt worden sein mag – letztlich entscheidend ist, dass sich ihre Verwendung am frühesten und schnellsten in der griechischen Welt des 6. Jh. v. Chr. ausbreitete. Es versteht sich beinahe von selbst, dass es nicht allein Notwendigkeiten der wirtschaftlichen Entwicklung gewesen sein konnten, die das Prägen von Münzen als handliches und einheitliches Zahlungsmittel erforderlich machten. Denn lange Zeit vor den Griechen gab es bereits Kulturen, die über entwickelte Handelssysteme und auch erste geldähnliche Tauschmittel verfügten. Zum Beispiel ist für die babylonische Stadt Ur des frühen 2. Jt. v. Chr. belegt, dass dort Silber nicht nur als Wertmaß, sondern auch zur Lohnzahlung, zum Entrichten von Steuern und Pachten sowie zum Begleichen von Darlehen und Zinsen benutzt wurde.[128] Für den griechischen Kulturkreis hingegen gibt es bis heute keine gesicherten Hinweise, welche wirtschaftlichen Entwicklungen eine so rasche Ausbreitung des Münzgebrauchs ermöglichten. So ist in Homers Epen der Handel noch immer als Gabentausch zu verstehen, und als Wertmaß diente vor allem das Vieh. Wir können also nur vermuten, dass sich die griechische Wirtschaft vor dem 6. Jh. v. Chr. in eine Richtung entwickelte, so dass die Integration von Münzen als Zahlungsmittel eine logische Konsequenz war.
Um eine überzeugende Begründung dafür zu finden, dass die Einführung des Gebrauchs von Münzen in Griechenland zur genannten Zeit opportun erschien, müssen auch gesellschaftliche Aspekte berücksichtigt werden. Die Frage dazu lautet: Warum konnte sich ein einziges Tauschmittel, Münzgeld, in so vielen und verschiedenen Bereichen wie Mitgift, Buße, Schenkung, Zahlungen von und an den Staat durchsetzen? Mehr noch: Warum gibt es im Charakter der Münzprägung in ganz Griechenland so viele Ähnlichkeiten, dass man von einem einheitlichen Phänomen sprechen kann?[129] Die Antwort muss darin gesucht werden, dass es vor allem Staaten waren, die Münzen herausgaben – die Münzprägung schon in frühester Zeit staatliches Monopol wurde. Das gilt für die griechischen Poleis ebenso wie für die Münzsysteme in den benachbarten Königreichen Lydien und Persien.[130] Während sich dort jedoch recht langsam einheitliche Geldsysteme entwickelten, warteten viele griechische Städte, meist waren es die reicheren, rasch mit einer Vielfalt von Münzserien auf. Kultureller Hintergrund dafür waren die wechselseitigen Beziehungen zwischen den Poleis. Der Wettbewerb bzw. die Konkurrenz der Städte untereinander führten zu dem Bedürfnis, die jeweils erreichten Kulturtechniken zu sichern, sei es die politische Struktur, die Herstellung bestimmter Gegenstände oder der künstlerische

[128] Howgego, Christopher: Geld in der Antiken Welt. Was Münzen über Geschichte verraten. Darmstadt 2000, S. 14f
[129] Ebd. S. 16f.

Copyrighted material

Ausdruck. Die Münzprägung sollte dabei die städtische Identität geltend machen.[131] Bereits an dieser Stelle wird die Bedeutung von Münzen als Mittel der Kommunikation in überzeugender Weise deutlich. Welche Rolle die Münzprägung in der Zeit ihrer Einführung gespielt haben mag, kann erahnt werden, wenn man die weitreichenden strukturellen Veränderungen der Polis-Welt im 6. Jh. v. Chr. in Betracht zieht. Verkehr und Handel intensivierten sich, das Kapital wurde nicht nur mobiler, sondern auch zum entscheidenden Einflussmittel: Der finanzielle Reichtum drängte die familiäre oder kultische Zugehörigkeit als zentrales Machtfundament zurück. Dieser Wandel (begünstigt durch das Zensuswahlrecht Solons) bedeutete einen erheblichen Schlag gegen die tradierte aristokratische Vorherrschaft. Immer mehr trat stattdessen das Staatsgebilde der Polis als zentralisierte Macht in Erscheinung. Diese Macht fand zweifellos auch in der staatlich betriebenen Münzprägung ihren Ausdruck.

Allerdings muss an dieser Stelle gesagt werden, dass es zwecklos ist, in den griechischen Münzmotiven einen Spiegel der politischen Entwicklung zu suchen. Im Rahmen des oben angedeuteten Kommunikationsauftrages wurde die Münze als Medium künstlerischen Ausdrucks gesehen. Trotz der kleinen Dimension der Münzen sind auf ihnen der Reichtum und die Qualität der griechischen Kunst zu finden. Wesentliches Informationsmerkmal war das Bildmotiv auf der Münze, das die Identität der Polis wiedergab. Die Legende war nur von untergeordneter Bedeutung, der Stadtname wurde mitunter auf einen Buchstaben verknappt, datierende oder datierbare Angaben sind kaum zu finden.[132] Unter historischen Gesichtspunkten sollte die griechische Münzprägung deshalb vor allem als zentrales Symbol für eine wichtige Tendenz der archaischen Zeit gesehen werden: nämlich das Bestreben, verbindliche Normen und Wertmaßstäbe einzuführen. Das griechische Wort *nomisma* (Münze) ist verwandt mit dem Wort *nomos* (Gesetz).[133]

Die hellenistische Münzprägung erweiterte den Kreis der Münzmotive. Die Diadochen übernahmen eine persische Tradition aus dem 5. Jh. v. Chr. und ließen ihre Porträts auf Münzen prägen. Zu den Abbildungen lebender Herrscher kamen die von Dynastiegründern, Reichsgottheiten und vielerlei Herrschaftssymbolen. Zugleich erreichte das griechische Geld durch Massenemissionen der Münzstätten seine weiteste Verbreitung und wurde so bis in die Randbereiche der hellenistischen Welt zum Vorbild für andere Münzsysteme, zum Beispiel indische, keltische und nicht zuletzt für das römische Münzsystem. Insbesondere für die römische Kaiserzeit müssen hellenistische Traditionen als Vorbild der kaiserlichen Münzpropaganda verstanden werden.

---

[131] Howgego, Christopher: A.a.O., S. 18

[132] Christ, Karl: Antike Numismatik... A.a.O., S. 24ff.

[133] Howgego,: A.a.O., S. 20f.

Copyrighted material

Die römische Münzprägung setzte recht spät ein bzw. muss als anfänglich sehr rückständig bezeichnet werden. Die Verwandtschaft des lateinischen Wortes für Geld, *pecunia*, mit dem für das Vieh, *pecus*, lassen die gedankliche Nähe zu uralten Wertmaßstäben erahnen. Im 4. Jh. v. Chr. wurden auf der italischen Halbinsel vor allem (ca. pfundschwere) Kupferbrocken benutzt, die mit Bildern und Legenden versehen waren (*aes grave, aes signatum*). Letztlich waren es die römische Expansion und der mit Ihr einhergehende Kontakt bzw. Konflikt mit den griechischen Koloniestädten, die eine römische Münzprägung nach griechischem Vorbild initiierten. Diese fand denn auch zuerst dort statt, wo sie benötigt wurde: außerhalb Roms. Die Außenpolitik des aufstrebenden Staates, und das waren in erster Linie Expansionskriege, verlangte nach Zahlungsmitteln, die von den römischen Verbündeten akzeptiert wurden. So bildete sich im frühen 3. Jh. v. Chr. ein bimetallisches Geldsystem heraus, das die etruskisch tradierte Kupferprägung und die griechische Silberprägung zusammenfasste. Aus der griechischen Silberdrachme entwickelte sich der römische Denar, der für etliche Jahrhunderte die Hauptmünze römischen Geldes sein sollte. Gold wurde in der Zeit der römischen Republik nur ausnahmsweise, in größerem Umfang erst in der Zeit Cäsars geprägt.

Während die Münzprägung zuvor unter steter Kontrolle des Senats gestanden hatte, begannen die großen Feldherren des 1. Jh. v. Chr. in eigener Verantwortung Münzen zu prägen. L. Cornelius Sulla war der Erste, der auf diese Weise seine Truppen bezahlte. Cäsar und Oktavian sollten ihm folgen und die Grundlagen schaffen für das stabile römische 3-Metall-Geldsystem, das noch mehrere Jahrhunderte bestand: 1 Aureus (Gold) = 25 Denare (Silber) = 100 Sesterzen (Bronze) = 200 Dupondien = 400 Asses = 1600 Quadranten.

Ebenfalls in dieser Zeit erhielten auch die römischen Münzmeister größere Freiheiten bei der Münzgestaltung. Diese hatte seit dem Beginn der römischen Münzprägung vor allem nach außen die römische Hoheit und Geschlossenheit vermitteln sollen und war auf entsprechende Motive festgelegt. Nun aber, da die römische Aristokratie in der Zeit der Revolution die Macht wieder fest in die Hände zu nehmen versuchte, galt es, zur Festigung des Erreichten die eigenen Vorfahren, Traditionen und Tugenden zu rühmen. Dies gab Anlass zu einer häufig wechselnden Vielfalt von Darstellungen, durch die sich stark differenzierte Ausdrucksmöglichkeiten entwickeln konnten. Eine wesentliche Voraussetzung für die diffizilen Botschaften der kaiserzeitlichen Reichsprägung war somit geschaffen.[134]

Die frühesten Prägungen Julius Cäsars stammen aus dem Jahr 49 v. Chr. und waren für sein gallisches Heer bestimmt. Es leuchtet sofort ein, dass auf solchen

[134] Christ, Karl: Antike Numismatik…A a.O., S. 55f.

Copyrighted material

Münzen vor allem die Großtaten des Feldherren gerühmt und die Niederlage der Gegner symbolisiert dargestellt wurde. Auch die Münzen, die Cäsar später in Rom prägen ließ, zeigen diese militärischen Inhalte. Gleichzeitig erschien aber als neues Motiv die Propagierung der göttlichen Abstammung Julius Cäsars – in Form von Venusabbildungen. Diese Göttin wurde von der julischen Familie als Ahnherrin beansprucht. Ein besonderes Novum trat Anfang des Jahres 44 v. Chr. auf: Es wurde eine ganze Reihe verschiedener Münzen herausgegeben, die das Porträt Cäsars zeigten – dies war die erste Abbildung eines lebenden Menschen in der römischen Münzprägung. Nachdem Cäsar bald darauf an den Iden des März ermordet worden war, folgten sowohl seine Mörder, u. a. Marcus Antonius und M. Iunius Brutus, als auch sein Erbe Oktavian seinem Vorbild.

Münzen als Medium der Propaganda Oktavians/Augustus´

Schon als junger Mann war sich Oktavian ganz offensichtlich der Wirksamkeit von Bildern und Symbolen bewusst. Als er im Juli 44 v. Chr. – er war gerade 19 Jahre alt und nannte sich selbst Gaius Julius Cäsar – eigenmächtig die von seinem ermordeten Adoptivvater Julius Cäsar geplanten *ludi Victoriae Caesaris* durchführte, erschien am Himmel ein Komet. Dieses Ereignis wurde von ihm als Zeichen der Vergöttlichung Cäsars interpretiert, und er setzte den Cäsar-Statuen in Rom einen Stern, den *sidus Iulium*, auf. Dieser Stern der Julier wurde daraufhin in seinen Selbstdarstellungen zu einem wiederkehrenden Symbol, das an Oktavians Abstammung vom göttlichen Cäsar und seine übernatürliche Macht erinnerte.

Der Senat erkannte im Januar 43 v. Chr. die Macht des für ihn recht überraschend aufgetauchten Cäsar-Erben an und ehrte ihn darüber hinaus mit der Aufstellung eines Reiterstandbildes. Noch im selben Jahr, bevor die endgültige Form dieser Statue beschlossen war, geschweige denn, dass sie stand, erschienen bereits die ersten Münzen Oktavians, auf denen sein Porträt und ein Reiterstandbild zu sehen waren. Von Anfang an wusste er also diesen Weg zu nutzen, sich beim römischen Volk bekannt zu machen, durch charismatische Bildmotive und Erinnerungen an den beim Volk beliebten Julius Cäsar eine große Klientel an sich zu binden. Über seine ganze politische Karriere hat Oktavian, ebenso später als Augustus, auf diese Weise seinen Machtanspruch, seine Ziele und sein Selbstverständnis als Herrscher öffentlich bekannt gemacht. Auch wenn die Numismatik noch nicht alle Fragen zur Münzprägung Oktavians/Augustus´ geklärt hat, lässt sich an ihr doch sehr gut sein politischer Weg sichtbar machen. Zu unterstreichen ist dabei, dass es sich um Quellen handelt, die viel unmittelbarer mit den Ereignissen verbunden sind als die antiken historiographischen Quellen. Viele Münzen haben die jeweilige

Copyrighted material

Gegenwart in einer Weise festgehalten, wie sie in rückblickenden Erzählungen, sei es durch Augustus selbst, Dichter oder Historiker, so vermutlich nicht wiedergegeben worden wäre.

2.3 Exkurs: Wie und wo finde ich passendes Material? – Anregungen für Lehrer und auch für besonders interessierte Schüler

Es ist erklärtes Ziel dieses Unterrichtsvorschlags, Lehrerinnen und Lehrern den Einstieg in die Verwendung von Münzen als Quelle nicht nur theoretisch schmackhaft zu machen, sondern ihnen sogleich praktische Hinweise an die Hand zu geben, wo geeignetes Material zur Unterrichtsvorbereitung zu finden ist. Berücksichtigt wurde dabei vor allem jenes Material, das sich in „Reichweite" der Lehrerinnen und Lehrer befindet, also Schulbücher, fachdidaktische und unterrichtspraktische Beiträge. Danach folgen einige Hinweise auf brauchbare numismatische Fachliteratur und Internetportale. Zur besseren Einordnung werden alle Hinweise kurz kommentiert. Aus Platzgründen muss das Angebot auf die Antike beschränkt bleiben, wobei sich diese Zeit aber auch am meisten für die Verwendung von Münzen anbietet. (Es sei aber doch gesagt, dass sich mindestens bis ins hohe Mittelalter hinein Münzen als lohnende Quellen erweisen sollten.)

<u>Historische Münzen in Schulbüchern</u>

Antike Münzen bieten neben Skulpturen, Reliefs und Mosaiken die seltene Gelegenheit, eine zeitgenössische bildhafte Darstellung der damaligen Wahrnehmungswelt in Augenschein zu nehmen. Dieser Eigenschaft etwas abzubilden hat es die antike Münze denn auch zu verdanken, in Geschichtslehrbüchern, teils als reine Illustration, teils als zu bearbeitende (Bild-) Quelle, berücksichtigt worden zu sein. Es ist kaum verwunderlich, dass vor allem in den bilderreichen Schulbüchern der Sekundarstufe I Abbildungen von Münzen zu finden sind. Dort werden sie vorrangig als ergänzende Bildquelle für einen bestimmten Sachverhalt (z. B. machtpolitisches Sendungsbewusstsein eines Herrschers) genutzt. Nur selten wird nach ihrer Wirkung auf die damalige Bevölkerung gefragt. In den Textquellen-lastigen Lehrbüchern der Sekundarstufe II sind Münzen recht selten zu finden. Einige wenige Schulbücher widmen sich auch den besonderen Eigenschaften der Münzen als Quelle. Lehrbücher sind der einfachste Weg, Quellenmaterial ‚an die Schüler zu bringen'. Im Folgenden sind jene Schulbücher genannt, die Münzen besonders intensiv nutzen. (Ohne Anspruch auf Vollständigkeit.)

Copyrighted material

Lehrbücher mit Erläuterungen zu Münzen

Für die Sekundarstufe I ist dieses Lehrbuch hervorzuheben:

Expedition Geschichte, Band 1, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt/M. 1997.

In diesem Lehrbuch ist eine Sonderseite (S. 119) zur Methodenschulung dem Entschlüsseln von Münzen gewidmet. An Beispielen wird das Vorgehen beim Lesen einer Münze erklärt und systematisiert. Auf einer Projektseite (S. 134) ist gar ein Würfelspiel mit römischen Münzen zu finden, bei dem sich die Schüler in Personen verschiedener römischer Gesellschaftsschichten hineinversetzen sollen, die mit der jeweiligen Münzsorte besonders viel zu tun hatten.

Folgende Lehrbücher für die Sekundarstufe II enthalten eine Sonderseite zu Münzen:

Kurshefte Geschichte: Das Römische Reich: Politik und Alltag, Cornelsen Verlag, Berlin 2003, S. 49f.

Dieser empfehlenswerte Beitrag enthält auch einen Schlüssel für Legendenabkürzungen und häufig verwendete Symbole.

Oldenbourg Geschichte für Gymnasien 11, Oldenbourg Verlag, München 1993.

Überschrieben mit „Kleine Quellenkunde: Münzen" wird auf S. 51 überzeugend die große Bedeutung von Münzen als Quelle erläutert. Aber abgesehen davon, dass die methodischen Hinweise recht knapp sind, macht das an sich quellenreiche Schulbuch bis auf ein halbherziges Beispiel selbst keinen Gebrauch davon.

Lehrbücher, die Münzen als Quelle nutzen

Sowohl für Sekundarstufe I als auch II sind die Bücher des Klett-Verlages besonders hervorzuheben:

Geschichte und Geschehen I, Ernst Klett Schulbuchverlag, Stuttgart 1986.

Geschichte und Geschehen I, Oberstufe Ausgabe A, Ernst Klett Schulbuchverlag, Stuttgart 1995. (oder auch: Geschichte und Geschehen 11, Gymnasium, ders. Verlag, Stuttgart 1990.)

Grundriss der Geschichte, Band 1, Ernst Klett Schulbuchverlag, Leipzig 1992.

In diesen Büchern werden Münzen sehr häufig, fast systematisch benutzt. Es gibt allerdings keine besondere methodische Erläuterung. Es bestehen jedoch durch die Vielfalt der Münzen Vergleichsmöglichkeiten, so dass die Aufgaben auch nach Funktion und Aussageabsicht und Wirkung fragen können, mithin propagandistische Merkmale sichtbar gemacht werden.

Zu nennen ist ebenfalls:

Forum Geschichte, Band 1, Cornelsen Verlag, Berlin 2000.

In diesem Buch für die Sekundarstufe I werden Münzen in sehr interessanter Weise in Verbindung mit anderen Quellen bearbeitet.

Copyrighted material

Historische Münzen in fachdidaktischen Beiträgen

In Beiträgen der theoretischen Fachdidaktik wurde die Münze als Quelle bisher, wenn nicht ignoriert, dann doch vernachlässigt. Das erste Buch, in dem man vermutlich nach Informationen über die Verwendung von Münzen im Unterricht suchen würde, ist das aktuelle:

Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, hrsg. von: H.-J. Pandel, G. Schneider, Schwalbach/Ts. [2]2002.

Dort sind Münzen jedoch lediglich als Beispiel für historische Sachzeugnisse (S. 512) erwähnt. Das Buch wurde hier dennoch als Literaturhinweis kenntlich gemacht, da die Beiträge über das Arbeiten mit Bild- und Sachquellen natürlich auch auf Münzen angewendet werden können.

Fündig wird man dagegen im:

Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, hrsg. von: U. Mayer, H.-J. Pandel, G. Schneider, Schwalbach/Ts. 2004.

In diesem Handbuch ist der Beitrag „Sachüberreste und gegenständliche Unterrichtsmedien" von G. Schneider zu finden (S. 188-207). Der Autor zählt Münzen darin zu den verbreitetsten Sachüberresten und widmet ihnen eine Einführung über etwa eine Seite (S. 202f.). Zweifellos richtig stellt er fest, dass sich der Einsatz von Münzen meist auf ein bloßes Zeigen beschränkt, sie nicht im Zentrum des Unterrichtsgeschehens stehen. Einen solchen Einsatz können wir uns zum Thema Augustus vorstellen oder in Einzelfällen, um den Schülern Einsicht in Zahlungsmittel früherer Zeiten oder anderer Kulturen zu vermitteln.

Nach Schneider sind Sachüberreste in den seltensten Fällen zentrales Unterrichtsmedium einer Arbeitsphase, da die an den Objekten gewonnenen Einsichten durch ergänzende Nachforschungen abgesichert und vertieft werden müssen (S. 199f.). Diese richtige Schlussfolgerung trifft weitgehend auch auf Münzen zu. Es sollte aber überlegt werden, ob man die Möglichkeiten dieses Mediums nicht von vornherein beschränkt, indem man es – in Verkennung der damaligen kommunikativen Bedeutung – allein den Sachüberresten zuordnet.

Die kommunikative Bedeutung wurde erkannt, aber nicht verwertet in: Michael Sauer: Bilder im Geschichtsunterricht, Seelze-Velber 2000.

Dort wird die Münze als besondere Form der Reliefdarstellung erwähnt (S. 145). In einem anderen Zusammenhang stellt der Autor auf der vorhergehenden Seite fest, dass „die Wahrnehmung und damit auch die Wirkung von Bildern lange Zeit daran gebunden war, dass jemand ein Original persönlich und direkt in Augenschein nahm". Das Münzbild bildete davon eine Ausnahme und sei „bis zur Erfindung des Bilderdrucks [...] die einzige Möglichkeit [gewesen], ein Bild massenhaft zu verbreiten".

Copyrighted material

Nach dieser entscheidenden Feststellung erscheint es kaum nachvollziehbar, dass das über lange Zeit einzige Bildmedium mit so großer Reichweite nicht angemessen für den Unterricht genutzt wird.
Die wohl bisher beste didaktische Aufbereitung von Münzen ist:
Langer, Hans-Günter: Die Münze als Quelle im Geschichtsunterricht – Zur Quellenarbeit an Münzen der Spätantike, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 29/1978, S. 19-30.
Weitere Beiträge wie dieser sind absolut wünschenswert. Der Autor führt detailliert und verständlich in das Thema ein, beleuchtet ausführlich die verschiedenen didaktischen Möglichkeiten, die Münzen bieten. Der Artikel ist in überarbeiteter Form und mit Abbildungen versehen in der Zeitschrift „Praxis Geschichte" (Heft 6/1990) erschienen und wird im nächsten Abschnitt kommentiert.
Der folgende Beitrag entstammt der Museumspädagogik:
Puller, R.: Münzen aus augustinischer Zeit als Quellenmaterial für den Geschichtsunterricht, in: D. Riesenberger u. M. Tauch (Hrsg.): Geschichtsmuseum und Geschichtsunterricht, Düsseldorf 1980, S. 68-75.
Obwohl dieser Beitrag für die 5. Klasse gedacht ist, wird er hier dennoch aufgeführt. Es gibt eine Fülle von Beiträgen über Münzen aus dem Bereich der Museumspädagogik. Diese sind jedoch meist nur lokal erhältlich und direkt auf die Exponate der jeweiligen Museen bezogen. Die meisten Museen, die über eine Münzsammlung verfügen, bieten Informationen über das Internet an.

Einige Unterrichtsbeispiele in „Praxis Geschichte"

In der Zeitschrift „Praxis Geschichte", deren Artikel bekanntlich schon weitgehend als direkte Vorlage für eine Unterrichtsstunde dienen können, sind einige Beiträge zu finden, die antike Münzen als Quelle nutzen, zwei davon sogar konkret die von Augustus geprägten Münzen. Sie werden im Folgenden kurz vorgestellt und kommentiert – nicht, um sie als mehr oder weniger brauchbar zu beurteilen, sondern um anhand praktischer Beispiele die didaktische Verwendbarkeit von Münzen anschaulicher zu machen.
In Ausgabe 2/2002 ist dieser Artikel zu finden:
Popp, Harald u. Buntz, Herwig: Friedensherrscher oder "Mehrer des Reiches"? Politische Propaganda im Münzbild des Principats (Praxis Geschichte 2/2002).
Ziel dieses Unterrichtsbeispiels ist, das (in der Überschrift angedeutete) scheinbar widersprüchliche Selbstverständnis des Augustus zu erarbeiten. Ergebnis soll sein, dass der Aspekt des Eroberers zu dem des Friedensherrschers für Augustus keinen Gegensatz bildet. Ein Nebenziel ist die Verdeutlichung der propagandistischen Überhöhung der Münzbilder.

Copyrighted material

Die Autoren betonen in der thematischen Einführung die große Bedeutung von Münzen als Quelle und erläutern knapp ihre Wirkungsweise als Propagandamedium. Einschränkend sagen sie, dass bei den Aussagen der Münzen „zwischen Tatsachen und propagandistischer Darstellung unterschieden werden sollte", und halten das Heranziehen von Textquellen zum Vergleich für erforderlich. Auf den beiden Arbeitsblättern für den Unterricht stellen sie dann drei Münzen, die allesamt den Aspekt des Eroberers widerspiegeln, der Inschrift eines Siegesmonuments sowie einer Karte und einem Auszug der *„Res Gestae"* gegenüber. Die letzteren Quellen betonen Augustus´ grundsätzliche Bereitschaft zu einer friedlichen Außenpolitik.

Bezüglich des augusteischen Selbstverständnisses scheint dieses Unterrichtskonzept voll aufzugehen. Die Gegenüberstellung von (willkürlich ausgewählten) Münzen und Texten, die letztlich allesamt Eigenaussagen des Augustus darstellen, ist gerechtfertigt. Allerdings impliziert die Vorgehensweise der Autoren, dass Münzen ein grobes Propagandainstrument waren und nicht für sich stehen sollten. Etwas undifferenziert erkennen die Autoren in den Abbildungen auf den Münzen Allegorien der Unterwerfung, die für Zeitgenossen mit einem Rom-zentrierten Weltbild vielleicht auch für eine Zivilisierung, Befriedung, Zähmung der Barbaren hätten stehen können. Andererseits übersehen sie, dass auch die *„Res Gestae"* nicht als Tatsachenbericht gelesen werden dürfen. Diese einseitige Quellenkritik ist unbegründet. (Nützlich: ein Schema, das die Herstellung einer Münze zeigt.)

Ausgabe 5/2003 enthält einen thematisch ähnlichen Beitrag:

Mause, Michael: Vom Bürgerkriegshelden zum Friedenskaiser? Die Metamorphose des Octavian/Augustus (Praxis Geschichte 5/2003).

Das Ziel dieses Unterrichtsvorschlages ist es, den (bis heute vorherrschenden) Nimbus des Augustus als strahlender Sieger und Friedensbringer mit Hilfe von Berichten über die raue Wirklichkeit des Bürgerkriegs und des römischen Machterhalts zu relativieren. Am Beginn seiner thematischen Einführung schreibt der Autor sinngemäß, dass im heutigen Unterricht gegenüber den Quellen, die vor allem Augustus´ stabilisierende und befriedende Leistungen hervorheben (*„Res Gestae"*, Panegyrik), jene vernachlässigt würden, die von den „machtpolitischen Entgleisungen des späteren Friedensfürsten" berichten. Auf den für den Unterricht gedachten Arbeitsblättern stellt der Autor nun den Eigenaussagen des Augustus (Münzen, *„Res Gestae"*) die „Fakten" (Auszüge aus Berichten von Sueton, Cassius Dio etc.) gegenüber. Die Schüler sollen – offenbar von ihrem Standpunkt aus – Augustus beurteilen. Absicht des Autors ist es hervorzuheben, dass Augustus zwar den Bürgerkrieg beendet, den Frieden im Reich aber dennoch mit ständiger Gewalt erzwungen habe.

Copyrighted material

Das in der Einführung angedeutete (aber nicht erläuterte oder reflektierte) Grundkonzept dieses Unterrichtsvorschlages ist vom Ziel her legitim, aber in der Durchführung sehr fragwürdig. Der Autor möchte eine bis in die heutige Zeit tradierte, mögliche Fehlrezeption der augusteischen Herrschaft korrigieren. Der Standpunkt, dass Augustus´ Herrschaft eine Zeit des Friedens war, soll daran gemessen werden, wie viel Gewalt Augustus tatsächlich ausgeübt hat. Aber das, was die Schüler tun sollen, ist ein Musterbeispiel für unsaubere Quellenarbeit: Sie sollen Münzen, die Oktavians Machtanspruch verbildlichen und aus einer Zeit stammen, bevor er bei Actium den endgültigen Sieg errang, einem Bericht Suetons gegenüberstellen, der über 100 Jahre später angefertigt worden ist, und daraus sich ein Urteil aus heutiger Perspektive bilden. Dabei ist keinerlei Quellenkritik vorgesehen.

In seinem Beitrag beging der Autor u. a. den grundsätzlichen Fehler, Münzen als Quelle den historiographischen Zeugnissen gleichzustellen. Obwohl sie in vielerlei Hinsicht der Quellenkategorie „Tradition" zugeordnet werden können – sonst werden sie meist als „Überrest" verstanden –, bilden sie bezüglich ihres Inhaltes vorrangig ein Kommunikationsmittel der jeweiligen Gegenwart. Die Münzen erschienen als zeitnahe Zeugnisse, die unmittelbar auf die Zeitgenossen gerichtet waren. Für die Interpretation von Münzen ist es im Sinne des historischen Denkens daher sehr wichtig, eine angemessene Quellenkritik durchzuführen.

Ausgabe 1/2005 enthält folgenden Beitrag:

Weisser, Bernhard: "AEGYPTO CAPTA" - oder: die Krokodilsmünze, Münzen als Unterrichtsmaterial zur römischen Provinzialgeschichte (Praxis Geschichte 1/2005)

Mehr als der eigentliche Titel trifft der Untertitel den Kern dieses Beitrages. Anhand von Münzmotiven soll die römische Provinzialpolitik in einem Zeitrahmen von Augustus bis Constantius II. (337-361) charakterisiert werden. Das Aufgabenniveau ist deutlich der frühen Sekundarstufe I angepasst: Münzen sollen ihrer Beschreibung zugeordnet oder selbst genau beschrieben werden. Die Schüler sollen sie chronologisch ordnen, weitere Informationen nachschlagen. (Nützlich: übersichtliche Anleitung zum Lesen einer Kaisertitulatur)

Einige wichtige Aspekte des Arbeitens mit Münzen werden in diesem Beitrag berührt: Das ist zum einen das gründliche Beobachten dessen, was auf der Münze zu sehen ist. Damit wird der Möglichkeit entsprochen, dass Münzen einen (faszinierenden) Einblick in die Wahrnehmungswelt der Vergangenheit geben können. Zum anderen ist es das Einordnen von Münzinhalten durch Verknüpfung mit weiteren Informationen.

Als Grundlage für eine komplette Unterrichtseinheit reichen die Aufgaben jedoch nicht aus, denn es fehlt die sinnbildende historische Fragestellung. Es muss nicht

Copyrighted material

weiter ausgeführt werden, dass jede Quellenarbeit ohne zielgerichtete zentrale Frage mehr oder weniger eine „Trockenübung" darstellt. Es soll dem Autor auch gar nicht vorgeworfen werden, dass er sie vergessen hätte. Aber an dieser Stelle bietet sich die Gelegenheit zu sagen, dass die historische Fragestellung bei der Arbeit mit Münzen zwei Anforderungen genügen sollte:

1. Die zentrale Frage sollte der wichtigste Impulsgeber sein, sich mit den Eigenschaften der Münze als Quelle auseinander zu setzen. Münzen können nur dann korrekt interpretiert werden, wenn sie zuerst in den Kontext der zeitgenössischen Kommunikation gesetzt werden.
2. Die zentrale Frage muss ein konkretes Ziel anstreben, das heißt, sie muss in der Lage sein, bei der Arbeit mit Münzen stets „den Weg zu weisen". Man kann sich leicht klar machen, dass beinahe jede Münze einen individuellen Kontext hat, der immer wieder neu geknüpft werden muss. Dabei geht leicht die Orientierung verloren oder interessante Nebenaspekte (an denen ein visuelles Medium immer reich ist) lassen das eigentliche Ziel in den Hintergrund treten.

Ein älterer Beitrag ist der in Ausgabe 6/1990 (s. o. Abschnitt 3.2):
Langer, Hans-Günter: Spätantike Münzen, Ein entscheidendes Mittel römischer Reichspropaganda, (Praxis Geschichte 6/1990)
Neben einer ausgezeichneten Einführung über spätantike Reichsmünzen bietet dieser Beitrag sehr gut aufbereitetes Münzmaterial der Zeit des dritten und vierten nachchristlichen Jahrhunderts. Die Beispielaufgaben zielen darauf ab, die Detailtiefe der Münzabbildungen zu erkunden und einzuschätzen, inwieweit ein Inhalt sachlich oder propagandistisch zu sehen ist. Die Charakterisierung der Münzen ist dabei eng mit den geschichtlichen Protagonisten verknüpft.
Mit einer entsprechenden Fragestellung wäre dieses Material ideal geeignet, um einen facettenreichen Einblick in das spätantike Herrschaftsverständnis zu gewinnen. Das große „Aber" ist, dass die ganze Tiefe des Materials wohl nur im Rahmen eines Leistungskurses ausgeschöpft werden kann, und dies auch nur dann, wenn die Lehrerin oder der Lehrer sich innerhalb der fakultativen Möglichkeiten des Rahmenlehrplans Zeit für die Spätantike nehmen. Wie immer gilt es abzuwägen, wie viel Zeit eine qualitativ hochwertige Unterrichtseinheit kosten darf. Und leider gilt auch für Münzen, dass der Zeitaufwand proportional zum Erkenntnisgewinn ist.

Numismatische Fachliteratur und Münzkataloge

An dieser Stelle sind einige Titel der Fachliteratur genannt, die für diesen Aufsatz verwendet wurden. Es muss nicht ausgeführt werden, dass die Zahl an Büchern und Zeitschriftenartikeln, die sich mit allen Teilgebieten der Numismatik

Copyrighted material

beschäftigen, kaum zu überschauen ist. Empfehlenswert für die Recherche sind vor allem Universitätsbibliotheken, die den Teilbereich Archäologie beinhalten. Die Fernleihe sollte dagegen nur mit Vorsicht genutzt werden, da dies mit Kosten verbunden ist und Beiträge zu speziellen Themen häufig „spezieller" sind, als sich der Geschichtslehrer das wünscht. So es möglich ist, sollte man sich selbst in die Bibliothek begeben und einen Überblick über die Literatur verschaffen.

Howgego, Chr.: Geld in der Antiken Welt, Was Münzen über Geschichte verraten. Darmstadt 2000 (Originalausgabe: Ancient History from Coins, London 1995).

Das Buch von Howgego bietet den aktuellsten Überblick darüber, welche Erkenntnisse sich aus der Antiken Numismatik für die Geschichte gewinnen lassen. Insbesondere wird der Zusammenhang zwischen der Münzprägung und der Gesellschaftsform beleuchtet. Leider ist Howgegos Schreibstil ein wenig gewöhnungsbedürftig.

Christ, Karl: Antike Numismatik, Einführung und Bibliographie. Darmstadt, 3. unveränderte Auflage 1991 (Erstauflage 1967).

Dass dieses kleine Büchlein selbst nach fast 25 Jahren nicht überarbeitet werden musste, spricht für sich. Kurz und dabei ausgezeichnet lesbar legt Christ die Möglichkeiten der antiken Numismatik dar. Die bibliographischen Hinweise sind thematisch in den Text eingebettet, vielseitig, allerdings eben auf dem Stand von 1967.

Kent, J. P. C.; Overbeck, B.; Stylow, A. U.: Die römische Münze. München 1973.

Dieses Buch ist für Lehrerinnen und Lehrer besonders zu empfehlen, da es gut lesbar und prägnant in die römische Münzprägung einführt und zugleich mit einem umfangreichen Abbildungsteil aufwartet. Die Münzfotos sind wesentlich größer als in üblichen Münzkatalogen.

Lummel, P.: ‚Zielgruppen' römischer Staatskunst, Die Münzen der Kaiser Augustus bis Trajan und die trajanischen Staatsreliefs. München 1991.

In diesem Buch wird für alle Kaiser der im Titel angegebenen Zeitspanne in vernünftigem Umfang dargestellt, an wen sich die Botschaften der Münzprägung jeweils richteten. Der Schwerpunkt liegt auf Trajan.

Simon, B.: Die Selbstdarstellung des Augustus in der Münzprägung und in den Res Gestae, (= Schriftenreihe Antiquates, Bd. 4). Hamburg 1993.

Diese Arbeit stellt den Zusammenhang zwischen Augustus´ schriftlichem Zeugnis und seinen Münzen her. Die *„Res Gestae"* werden in Latein zitiert. Empfehlenswert ist dieses Buch durch seine thematische Strukturierung und die Literaturhinweise in den Anmerkungen.

Zanker, P.: Augustus und die Macht der Bilder. München/Leipzig 1987.

Copyrighted material

Zankers Buch ist *das* derzeitige Standardwerk zur augusteischen Propaganda und Bildersprache. Für jedermann gut lesbar (ent-)führt es in die Welt der antiken römischen Wahrnehmung und Empfindung.

Münzkataloge sind ein kleines Universum für sich. Im 19. Jh. begannen die ersten Numismatiker mit der höchst mühevollen Erstellung von Korpora, die den Gesamtbestand der jeweilig untersuchten Münzsammlung auflisten und auch abbilden sollten. Die vielbändigen Werke wurden dann im 20. Jh. überarbeitet bzw. zu Ende geführt. Heute betreibt kaum jemand noch diesen Aufwand. Aus diesem Grunde muten die meisten dieser Kataloge seibst schon historisch an, stellen aber nicht selten noch immer den aktuellen Stand der Forschung dar. Keinesfalls sollte man auf sie verzichten, da sich darin viele nützliche Münzen (auch im Kontext) finden, die nicht auf dem Tauschmarkt und damit auch nicht im Internet (s. nächster Abschnitt) zu finden sind.

Crawford, Michael H.: Roman Republican Coinage, 2 Bde., London 1974. (=RRC)

Mattingly, Harold; Sydenham, Edward A. et al.: The Roman Imperial Coinage, 10 Bde., London 1923-1994. (=RIC)

Internet-Portale

Internet-Portale zur Numismatik

Das Gemeinschaftsprojekt „Antiquit@s" mehrerer Schweizer Universitäten zur Alten Geschichte bietet eine umfangreiche und spannende Einführung in die Numismatik an:

http://elearning.unifr.ch/antiquitas/modules.php?id_module=17

Der Schwerpunkt liegt auf der römischen Numismatik. Ein besonderes Schmankerl sind die interaktiven Übungen. So kann zum Beispiel ein Blick in die im vorigen Abschnitt aufgeführten Münzkataloge geworfen und das Verstehen eines Eintrages zu einer Münze geübt werden. Höchst empfehlenswert!

Die Humboldt-Universität zu Berlin stellt in ihrem Katalog der Internetressourcen zur Klassischen Philologie (KIRKE) eine Link-Sammlung zum Thema Numismatik zusammen: http://www.kirke.hu-berlin.de/kirke/numismatik.html

Internet-Ressourcen von Münzabbildungen

Die umfangreichste Sammlung von Münzabbildungen bietet die Website www.coinarchives.com. Sie deckt viele Bereiche ab und bietet eine differenzierte Suchfunktion (inkl. Benutzungsanweisung). Allerdings ist sie ein Forum des internationalen Münzsammler-Geschäfts, weshalb die zu den Abbildungen hinzugefügten Kommentare mitunter englisch oder französisch und allgemein in fachlicher Hinsicht mit Vorsicht zu verwerten sind. Eine ebenfalls nützliche Abbildungsquelle ist die Seite www.wildwinds.com. Auch sie ist ein

Copyrighted material

Sammlerforum, ausschließlich englischsprachig. Die Suchfunktion ist nicht besonders hilfreich, dafür verfügt die Seite über verschiedene Listen von Personen, die Münzen haben prägen lassen oder selbst abgebildet worden sind. Jeder Listeneintrag ist selbst ein Link zu einer Liste aller dazugehörigen (im Tauschhandel befindlichen) Münzen. Diese sind wiederum nach ihrer Nummerierung im jeweils aktuellsten Münzkatalog sortiert (RRC- oder RIC-Nummer, s. o.).
Einen problemlos zu benutzenden Bildspeicher stellt die Numismatische Bilddatenbank des Lehrstuhls für Alte Geschichte der Katholischen Universität Eichstätt dar: www.ifaust.de/nbe.

Internetportale von Museen mit Münzsammlung
Im Raum Berlin/Brandenburg ist der erste Anlaufpunkt für die Besichtigung der Originalmünzen zweifellos das Münzkabinett der Staatlichen Museen zu Berlin. Dass sich jeder beliebige Anfahrtsweg lohnt, lässt die umfangreiche Webseite erahnen (auf der Seite auf „Münzkabinett" klicken):
http://www.staatliche-museen.de/smb/sammlungen
Ähnliches gilt für das Münzkabinett der Staatlichen Kunstsammlungen Dresden:
http://www.skd-dresden.de/de/museen/muenzkabinett.html
Eine etwas bescheidenere Webseite bietet die zweifellos ebenso sehenswerte Staatliche Münzsammlung München: http://www.staatliche-muenzsammlung.de

3 Aufgaben und Materialien

3.1 Augustus in verschiedenen Perspektiven

3.1.1 **Schwerpunkt (1)**: Von der Republik zum Prinzipat (Kaiserreich)

A 1 Fertige eine Chronologie der römischen politischen Geschichte vom 1. J. v. Chr. bis zum 1. Jh. n. Chr. an.
A 2 Charakterisiere den Grundkonflikt in der späten Römischen Republik.
A 3 Stelle den Bürgerkrieg in seinen wesentlichen Zügen/Personen dar bis zur Geburtsstunde des Prinzipats.
A 4 Charakterisiere die Grundzüge der neuen Ordnung.
A 5 Fasse die Faktoren zusammen, die der Machterhaltung des Augustus dienten.
A 6 Diskutiert, warum sich die neue Ordnung etablieren konnte.
Als Materialien können von den Schülern Teile der Sachinformationen genutzt werden bzw. sie werden zu eigener Recherche aufgefordert. Als komplexe

Copyrighted material

Aufgabe zur Erörterung könnte den Schülern folgende Textpassage vorgelegt werden:

„In meinem 6. und 7. Konsulat [28 und 27 v. Chr.], nachdem ich den Bürgerkriegen ein Ende gesetzt hatte, habe ich, der ich mit Zustimmung der Allgemeinheit zur höchsten Gewalt gelangt war, den Staat aus meinem Machtbereich wieder der freien Entscheidung des Senats und des römischen Volkes übertragen. Für dieses, mein Verdienst wurde ich auf Senatsbeschluss Augustus genannt. (...) Seit dieser Zeit überragte ich zwar alle an Einfluss und Ansehen; an Macht aber besaß ich hinfort nicht mehr als diejenigen, die auch ich als Kollegen im Amt gehabt habe." [135]

Erwartungshorizont

Etablierung der römischen Monarchie am Beispiel des Augustus

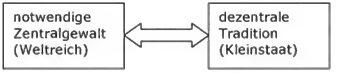
Chronologie:

63 v. Chr.	Geburt des Octavian (23.9.)
44	Adoption durch Caesar; Ermordung Caesars (15.3.)
43	Triumvirat mit Antonius und Lepidus (auf 5 Jahre)
42	Sieg gegen Caesarmörder bei Philippi
37	Verlängerung des Triumvirats
31	Sieg bei Aktium über Antonius; Beginn der Alleinherrschaft
29/28	Beginn der staatlichen Neuordnung, Abbau der Triumviralgewalt
27	Niederlegung aller außerordentlichen Gewalten (13.1.) Führung der Republik (Prinzipat) von Senat übertragen, Ehrentitel Augustus (16.1)
23	Rücktritt als Konsul; prokonsularische und tribunizische Amtsvollmacht auf Lebenszeit
12	Pontifex Maximus
2	Ehrentitel pater patriae
4 n. Chr.	Adoption des Tiberius
13	Testament und Tatenbericht; Tiberius wird Mitherrscher und Nachfolger
14	Tod des Augustus (19.8.), Verleihung göttlicher Ehren (17.9.)

[135] Augustus. Res Gestae

Copyrighted material

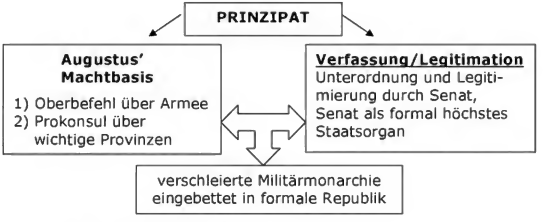
Grundkonflikt:



2.Jhd: Expansion zum Weltreich → ständige Kriege → längerfristige Militärkommandos ←→ alte Ordnung (Ämterbegrenzung, Rotation)
- Geschlossenheit der polit. Elite löst sich auf ←→ große Einzelne (z.B. Sulla Pompeius, Caesar)

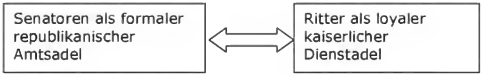
Machtergreifung:

nach Erlangung der Alleinherrschaft (Sieg über Caesarmörder, Triumvirat, Sieg über Antonius) → inszenierte Machtniederlegung der Triumviralgewalt (13.1.27) → Führung der Republik vom Senat übertragen → Geburtsstunde des Prinzipats und der Monarchie



Grundzüge der neuen Ordnung:

1) zunehmende Trennung der Magistratur (Beamtenschaft) vom Senat
2) Trennung von kaiserlichen (wichtigen) und senatorischen Provinzen
3) Vereidigung der Armee auf den Kaiser
4) Recht auf Ämterempfehlung → loyale Anhänger in wichtigen Positionen
5) Ausschaltung der Altadligen aus wichtigen milit./polit. Ämtern



Copyrighted material

Reichsverwaltung:

1) Etablierung eines zentralen Reichskörpers und Anbindung der Provinzen an Rom
2) Aufbau eines zentralgesteuerten, kaisertreuen Provinz- und Beamtenapparats
3) Sicherung und Ausbau der Infrastruktur → Handelsblütezeit
4) Abschaffung der Steuerwillkür
5) Rechtssicherheit und kaiserliche Kontrolle
6) Einbindung und Privilegierung der einheimischen Eliten (römisches Bürgerrecht und Ämter)
7) Kolonienpolitik zur Erschließung der eroberten Provinzen (Veteranenansiedlung)
8) Reduzierung der Legionen (70→25) und Verlagerung in kaiserliche Grenzprovinzen

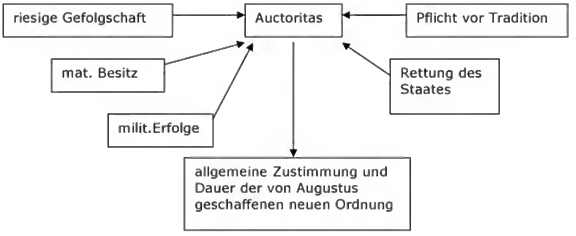
Selbstdarstellung/ Ideologie/ Selbstverständnis:

ROM		PROVINZEN
1) bescheidener Prinzeps 2) Diener des Staates 3) Überbetonung der alten Werte/ Tugenden zur Verschleierung der neuen Ordnung 4) Hüter der Tradition 5) Verzicht auf Kult 6) Entgegenkommen auf Senats-aristokratie	⇔	1) göttlicher Monarch 2) absoluter Herrscher 3) Heiland und Friedensbringer 4) Tempel- und Personenkult

Warum etablierte sich die neue Ordnung?:

1) kein offener Bruch mit der alten Ordnung (Prinzipat als formale Institution der Republik)
2) Ausschaltung potenzieller Konkurrenten, Sicherung loyaler Anhänger durch Ehrenämtervergabe
3) Einsicht in Notwendigkeit einer Zentralgewalt
4) Etablierung eines dauerhaften Friedens und Beendigung der Bürgerkriegsepoche
5) Stabilität und Effizienz der neuen Ordnung

Copyrighted material



Literatur:
Jochen Bleicken: Augustus. Eine Biographie. Berlin 1998
Werner Dahlheim: Geschichte der römischen Kaiserzeit. Berlin 2003
Werner Eck: Augustus und seine Zeit. München 2003
Dietmar Kienast: Augustus. Prinzeps und Monarch. Wiss. Buchgesellschaft, Darmstadt 1999
Friedrich Vittinghoff: Kaiser Augustus. Göttingen 1959

3.1.2 **Schwerpunkt (2)**: Augustus auf Münzen

Erläuterung der Materialien

Es werden nun die Münzen beschrieben und erklärt, mit denen die Schüler arbeiten sollen. Die Abbildungen im Anhang sind unbeschriftet, so dass sie einfach kopiert und ausgeschnitten werden können. Der besseren Übersicht wegen sind sie aber geordnet und werden auch in dieser Reihenfolge erläutert. Das Münzprogramm lässt sich in drei Phasen einteilen:

1. Phase: Der Politische Aufstieg – Kampf um Cäsars Erbe

Am Anfang seiner politischen Karriere ging es Oktavian darum, seine Macht zu mehren, um das Erbe seines Adoptivvaters anzutreten. Schon Ende 44 v. Chr. soll er laut Cicero (*ad Atticum* 16, 15, 3) in einer Volksversammlung ausgerufen haben: „Möge es mir gelingen, die Ehren und die Stellung meines Vaters zu erringen, auf die ich Anspruch habe!" Die Bildersprache seiner Münzen war auf zwei Kernthemen ausgerichtet: seine Abstammung vom göttlichen Cäsar (42 v. Chr. hatte Oktavian dessen offizielle Aufnahme in den Staatskult durchgesetzt, Cäsar wurde fortan in allen Städten Italias geehrt) und seine tatsächliche (militärische) Macht. In letzterer Hinsicht bediente er sich vor allem der hellenistischen Bildersprache, die es seit der Zeit der Diadochen verstand, Herrscherpersönlichkeiten zu rühmen.

Copyrighted material

RRC 535 (38 v. Chr.)

RRC 490/1 (43 v. Chr.)

RRC 540/2 (36 v. Chr.)

Diese drei Münzen stellen die enge Verbindung Oktavians zu Julius Cäsar dar. Auf allen Münzen erkennbar ist der Bartansatz, den Oktavian der Trauer um Cäsar wegen trägt. Als Name wird *Caesar* oder *C. (Gaius) Caesar* angegeben, so wie sich Oktavian, der eigentlich *Gaius Octavius* hieß, nach Cäsars Tod nannte. (Den Namen Oktavian erfand die Geschichtsschreibung, um eine Verwechslung mit Julius Cäsar zu vermeiden.) Auf der linken und der rechten Münze ist zusätzlich der Hinweis DIVI F(ilius) zu finden. Seit der Aufnahme Cäsars in den Staatskult war auch dies ein steter Bestandteil der Titulatur Oktavians. Die rechte Münze spielt auf die Einweihung des Tempels für den göttlichen Cäsar an (DIVO IVL), den Oktavian als Triumvir (IIIVIR) bauen ließ. Der *sidus Iulium* ist zu sehen sowie der Altar, der an jener Stelle stand, wo Cäsars Leichnam verbrannt worden war. Die mittlere Münze zeigt das (noch unfertige) Reiterstandbild Oktavians (s. o. Abschnitt 2.2). Zugleich weist sie auf das *Imperium* hin, das Oktavian vom Senat in nachträglicher Anerkennung seiner illegalen Truppenaushebung übertragen worden war.

RIC 252 (vor 31 v. Chr.)

RIC 250 (vor 31 v. Chr.)

RIC 254 (vor 31 v. Chr.)

Diese drei Münzen können durch ihre typologische Ähnlichkeit als Gruppe zusammengefasst werden mit aufeinander abgestimmten Aussagen bezüglich der militärischen Ziele Oktavians. Ölzweig und Füllhorn identifizieren die Göttin auf der linken Münze als *Pax*. Von ihr wird also der Frieden verkörpert, für den Oktavian steht und den er (mit militärischen Mitteln) anstrebt. Auf der mittleren Münze betrachtet die julische Stammgöttin *Venus* (erkennbar an den sorgfältig herausgearbeiteten weiblichen Rundungen) den Helm und die Waffen des *Mars Ultor* (des rächenden Mars´). Auf dem Schild ist gerade noch der *sidus Iulium* zu erkennen. Dies ist das Sinnbild für die zu vollendende Rache an den

Copyrighted material

Cäsarmördern. Auf der rechten Münze steht Siegesgöttin *Victoria* auf der Weltkugel und verkündet den Anspruch Oktavians auf alleinige Herrschaft über den *orbis terrarum*.

RIC 253 (vor 31 v. Chr.)

RIC 251 (vor 31 v. Chr.)

RIC 256 (vor 31 v. Chr.)

Auch diese drei Münzen sind als Serie zu betrachten. Mit ein wenig Scharfsinn können sie der vorigen Serie zugeordnet werden. Es erscheinen – diesmal im Porträt – dieselben Göttinnen wie dort: *Pax* (mit den gerade so erkennbaren Attributen Füllhorn und Ölzweig), *Venus* und *Victoria* (Flügel). Auf den Rückseiten ist Oktavian als Figur abgebildet. Links spricht er mit über die Schulter gelegter Lanze und zum Gruß erhobenen Hand zu seinen Truppen. Auf der mittleren Münze führt er mit angelegter Lanze und wehendem Mantel in den Angriff. Die rechte Münze bezeugt Oktavians Sieghaftigkeit mit der Abbildung einer Statue, die als Ehrung für seinen Sieg über Sextus Pompeius (Sohn des Gnaeus Pompeius Magnus) 36 v. Chr. in Rom aufgestellt worden war. In hellenistischer Tradition wird Oktavian nackt, gleich einem Gott dargestellt. In der rechten Hand hält er das Heckteil eines Schiffes. Sein Fuß ruht auf der Weltkugel.

RIC 271 (vor 31 v. Chr.)

Diese Münze ist ebenfalls ein Zeugnis der Ehrungen, die Oktavian für den Sieg über Pompeius erhielt. Auch sie bildet eine Statue ab, die auf dem Forum Romanum aufgestellt worden war. Wiederum nicht mit einer Toga, sondern lediglich einer griechischen Chlamys, wie sie zuvor Alexander und die hellenistischen Könige getragen haben, bekleidet steht Oktavian auf einer mit Schiffsschnäbeln (Rammspornen) und Ankern verzierten Säule.

2. Phase: Nach dem Sieg bei Actium – Stabilisierung der Macht

Nachdem Marcus Antonius geschlagen war und es kein „Feindbild" mehr gab, bedurfte es eines Umdenkens bezüglich der Programmatik der Bildersprache Oktavians. Er musste nun vorführen, dass er in der Lage war, das Römische Reich zu stabilisieren, den seit Jahren anhaltenden politischen Ausnahmezustand zu beenden. Das bedeutete zunächst, dass er das innere Gleichgewicht (nach dem Wegfall der Machtkonkurrenz) und die von ihm erreichte äußere Integrität

Copyrighted material

des Reiches vermitteln musste. Zudem war es für Oktavian notwendig, sich im Mittelpunkt der Macht fest zu positionieren, um ein neuerliches Aufflackern von Machtkämpfen zu vermeiden.

RIC 274 (31-27 v. Chr.) *RIC 476 (28 v. Chr.)*

RIC 545 (28-27 v. Chr.) *RIC 276 (29-27 v. Chr.)*

Die Münze links oben dürfte schwierig in diese Phase einzuordnen sein. Sie zeigt den behelmten Kopf des rächenden Mars. Die Inschrift auf dem Schild sowie der deutlich erkennbare Stern der Julier künden von der Rache für die Ermordung Cäsars. Die Münze rechts oben weist Oktavian als Befreier der Republik und Friedensbringer aus. Auf dieser wie auch auf der Münze links unten sind bereits datierende Angaben (COS VI = 6. Konsulat = 28/27 v. Chr.) zu finden. Die beiden unteren Münzen berichten von der Wiedereingliederung derjenigen Provinzen, die im Rahmen der Triumviratsvereinbarungen (Verträge von Brundisium, 40 v. Chr.) an Marcus Antonius übertragen worden waren.
Trotz des glanzvollen Sieges vermitteln diese Münzen nicht mehr die einstige Überschwänglichkeit, die sich vor allem durch die Abbildung Oktavians in hellenistischer Manier ausdrückte. Dies ist ein erstes Anzeichen für die Rückbesinnung auf römische Traditionen und Tugenden. Diese verboten nach republikanischer Denkweise die Überhöhung einer Einzelperson gegenüber anderen.

3. Phase: Augustus – Retter der Republik und der römischen Tugenden

Die endgültige politische Stabilisierung der Republik konnte Oktavian nur gelingen, indem er das Wesen der alten Republik, die Werte, auf denen sie einst ruhte, als für sich verbindlich ansah und sich als Garant oder Verfechter dieser Werte verstand. Das bedeutete vor allem eine entschiedene Abkehr von der hellenistischen Bildersprache. Die schon seit dem 2. Jh. v. Chr. stattfindende Hellenisierung des römischen Kernlandes hatte eine latente kulturelle

Copyrighted material

Verunsicherung hervorgerufen. Der geistige und künstlerische Reichtum der griechischen Kultur hatte mit Leichtigkeit die *mores maiorum*, auf die sich die römische Republik lange stützte, als archaisch und überkommen deklassifizieren können. Nun galt es, diese alten und noch immer präsenten Traditionen als Fundament der neuen Ordnung zu reetablieren.

RIC 277 (27 v. Chr.)

RIC 26 (19/18 v. Chr.)

RIC 62 (19/18 v. Chr.)

RIC 36 (19/18 v. Chr.)

Der auf allen Stücken zu findende Titel *Augustus* datiert die Münzen in die Zeit nach 27 v. Chr. Oktavian hatte seine Sondervollmachten oder „den Staat", wie er später in den *„Res Gestae"* formulierte, offiziell an den Senat zurückgegeben. Dieser ernannte ihn daraufhin zum *Augustus*. Die Bildersprache Augustus´ auf den Münzen wandelte sich völlig: Auf den Münzen wurden nur noch Ehrungen abgebildet, die der Senat Augustus verliehen hatte (Erkennbar an den Buchstaben S C = *senatus consulto*, SPQR = *senatus populusque romanus*). Die augusteische Selbstdarstellung verband sich nun mit den in tief republikanischer Tradition wurzelnden Ehrungen durch den Senat zu einem sonderbaren Beziehungsgeflecht, das die verwobene Machtkonstellation des Prinzipats auf seine Weise widerspiegelt. Augustus blieb die mächtigste und zentrale Person, die sich aber ganz dem Wertesystem der alten Republik unterwarf.

Auf drei der Münzen sind die beiden Lorbeerbäume zu sehen, die vor dem Wohnhaus des Herrschers gepflanzt wurden. Lorbeer, als Baum oder Kranz, war schon seit langer Zeit ein Zeichen für den Sieg. Ebenso war der Schild der Tugend (*CLipeus Virtutis*) ein traditionelles Symbol für die Ehrung der Eigenschaften Tapferkeit, Milde, Gerechtigkeit und Frömmigkeit (*virtus*, *clementia*, *iustitia*, *pietas*). Auch der Eichenlaubkranz (*corona civica*) war eine alte Auszeichnung für die Rettung eines Mitbürgers während der Schlacht. Augustus erhielt das Eichenlaub als Wiederhersteller des Staates für die „Rettung aller Bürger" (*ob civis servatos*). Die Eiche war aber auch der Baum Jupiters. Wenn dazu der Adler, ebenfalls Attribut des Jupiters, den Eichenlaubkranz für

Copyrighted material

Augustus in den Fängen trug, schien es, als verleihe der Göttervater selbst die Auszeichnung. Alte Symbolik erhielt angewandt auf die Person des Augustus einen zusätzlichen, neuen Sinn: Republikanische wurden zu monarchischen Herrschaftsmerkmalen.

Überlegungen zum Erschließungsschlüssel

Lehrer, die sich beim Lesen dieses Aufsatzes möglicherweise zum ersten Mal mit Münzen intensiv auseinander setzen, mögen nach dem Lesen der obigen Erläuterungen nun fragen: „Und das sollen die Schüler alles herausfinden? Obwohl sie doch dies und jenes noch gar nicht wissen?" In dem hier vorgeschlagenen Unterrichtskonzept ist die schwierigste Entscheidung tatsächlich die, welche Vorkenntnisse die Schüler haben sollen bzw. welche Hilfestellungen ihnen gegeben werden. Es ist klar, dass es sich bei der im Anhang befindlichen Liste von hilfreichen Erläuterungen nur um einen Vorschlag handeln kann. Lehrerinnen und Lehrer müssen letztendlich die Leistungsvoraussetzungen ihres jeweiligen Kurses selbst abwägen und entscheiden, welche historischen Fakten den Hilfestellungen hinzugefügt werden müssen, damit die Schüler nicht auf völlig falsche Ideen kommen.

Zwischen welchen Eckpunkten müssen sich die Vorkenntnisse bewegen? Das Unterrichtskonzept wäre in dieser Form sicher nur wenig interessant, wenn die gesamte Ereignisgeschichte den Schülern bereits bekannt wäre. Sie würden – gewissermaßen als nachträgliche Übung – die Münzen lediglich zuordnen und die Übereinstimmung von Bild und „Realität" einschätzen. Dennoch ist es zumindest eine denkbare Variante. Kaum lösbar dagegen erscheint die Aufgabe, wenn der Stoff der vorigen Stunde mit der Ermordung Cäsars aufhörte und die Schüler mehr oder weniger anhand der Münzen „erraten" müssten, was denn eigentlich geschehen ist. Der goldene Mittelweg ist sicher der, dass im Vorfeld einige Anhaltspunkte über die Zeit des Triumvirats gegeben werden, so dass es den Schülern möglich ist, zumindest streckenweise assoziativ zu arbeiten.

Copyrighted material

Kapitel VI

Geschichts- und Erinnerungskultur in der (späten) Römischen Republik

Florian Bonnet
Gregor Klemmt

"moribus antiquis res stat Romana virisque"

Auf Sitten und Männern alter Art beruht der Bestand des römischen Staates

Ennius

Copyrighted material

Copyrighted material

1 Didaktisch-methodische Überlegungen

1.1 Zur Bedeutung des Themas

Im Rahmenlehrplan für das Fach Geschichte in der gymnasialen Oberstufe heißt es im Hinblick auf die Ziele des Geschichtsunterrichtes:
„Bei den Schülerinnen und Schülern wird die Einsicht gefördert, dass die Vorstellungen von Geschichte geprägt sind von Fragen und Erkenntnismöglichkeiten der jeweiligen Gegenwart. Dies bedeutet auch, dass die Vergangenheit immer nur in Ausschnitten und perspektivgebunden interpretiert werden kann." [136]
Um dieses Ziel zu erreichen ist es notwendig, dass im Rahmen des Unterrichtes die Geschichtskultur, also die gesellschaftlichen Aneignungsformen der Vergangenheit, selbst als eine gesellschaftliche Praxis erkannt werden, die ihrerseits der gesellschaftlichen Entwicklung unterworfen ist und deren Formen und Ergebnisse als Quelle für die gesellschaftlichen Zustände ihrer Entstehungszeit dienen können.
Diese Rückführung von Geschichtsbildern vergangener Epochen auf die jeweils herrschenden gesellschaftlichen, kulturellen und ökonomischen Rahmenbedingungen sowie die Interessen der an der Schaffung von Geschichtsbildern beteiligten Akteure kann die Schüler für die Diskursmöglichkeiten heutiger Geschichtskultur sensibilisieren. Auf dieser Basis wird es ihnen möglich, Aspekte der heutigen Geschichtskultur kritisch zu hinterfragen und sich selbst eine fundierte Meinung darüber zu bilden.
Exemplarisch soll die Zeitbedingtheit von Geschichtskulturen anhand der Römischen Republik nachvollzogen werden. Die Zeit der Römischen Republik bietet sich in diesem Zusammenhang an, da zum einen die Quellenlage zum Thema vergleichsweise gut ist und da auf der anderen Seite die Geschichtskultur ein zentrales Moment bei der Begründung des Führungsanspruches der zur damaligen Zeit herrschenden senatorischen Oligarchie bildete.

1.2 Das Potenzial zur Entwicklung historischen Denkens

Die Einführung des Begriffes Geschichtskultur ermöglicht es den Schülern, Formen der öffentlichen Geschichtskultur auf die Grundlagen ihrer Entstehung hin zu hinterfragen und somit kompetent am öffentlichen Geschichtsdiskurs teilzuhaben.

[136] Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe für das Fach Geschichte, Herausgegeben vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Berlin 2006., S. 9.

Copyrighted material

Einen Beitrag hierzu leistet Quellenarbeit, in deren Rahmen die Schüler gefordert werden, ein eigenes Bild von der Geschichtskultur der Römischen Republik zu entwickeln. Außerdem werden sie in wissenschaftspropädeutisches Arbeiten eingeführt, indem sie sich mit einem wissenschaftlichen Text auseinandersetzen.

1.3 Anregungen zur Entwicklung von Kompetenzen; didaktisch-methodisches Arrangement

Die Grundlagen der Schülerarbeit in der Unterrichtssequenz bilden ein Quellentext aus der Zeit der Römischen Republik sowie ein gekürzter wissenschaftlicher Fachtext zur Geschichts- und Erinnerungskultur in der Römischen Republik. Während den Schülern im Rahmen der Bearbeitung des Quellentextes die Möglichkeit gegeben werden soll, einen Eindruck von der Andersartigkeit des Umganges der Römer mit der Vergangenheit zu gewinnen, soll der darauf folgend zu behandelnde wissenschaftliche Fachtext dem Exkurs dienen, sich mit den themenbezogenen Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung vertraut zu machen und diese zu den eigenen Deutungen der Quelle in Bezug zu setzen. Die Unterrichtseinheit gliedert sich wie folgt:

Erste Phase:

Da nicht vorauszusetzen ist, dass alle Schüler bereits eine Vorstellung vom Begriff Geschichtskultur und dem hiermit eng verknüpften Konzept des Kulturellen Gedächtnisses haben, ist der Schülerarbeit ein orientierendes Lehrerreferat vorgeschaltet.[137] Im Rahmen des Referates erläutert der Lehrer, warum es sich beim Kulturellen Gedächtnis um eine Konstruktion handelt und wie sich eine gegebene Form von Geschichtskultur auf der Basis der zum betreffenden Zeitpunkt herrschenden gesellschaftlichen Situation entwickelt.

Nach diesem Lehrerreferat erhalten die Schüler die Möglichkeit, sich mit einer Quelle aus der Zeit der Römischen Republik auseinanderzusetzen. Hierbei handelt es sich um die Schilderung einer Begräbniszeremonie durch den aus Griechenland stammenden Historiker Polybios. Er schildert das Begräbnis eines angesehenen Mannes aus dem senatorischen Adel. Bei der in aller Öffentlichkeit stattfindenden Begräbniszeremonie handelt es sich weniger um eine öffentliche Bekundung der Trauer als vielmehr um eine Manifestation der politischen Bedeutung der Familie. Mit zahlreichen Reden und einer Maskenprozession werden der Verstorbene sowie seine Ahnen als Wohltäter für die Allgemeinheit (***res publica***) dargestellt und somit das Bild einer Familie im Dienste der Allgemeinheit konstruiert, ein Bild, mit dem die lebenden Familienmitglieder

[137] Vgl. Punkt 3.1

Copyrighted material

ihren Anspruch auf eine führende Position in der römischen Gesellschaft begründen.
Die Arbeit soll den Schülern, wie schon angedeutet, eine erste Annäherung an das Thema ermöglichen. Dies wurde auch bei der Formulierung der Fragen berücksichtigt.[138] Auch wenn die Fragen nach der Rolle der Öffentlichkeit, nach der Bedeutung der Erinnerung an die Ahnen etc. die Aussagen des folgenden wissenschaftlichen Textes bereits vorbereiten, bleibt noch ein vergleichsweise großer Raum für eigene Interpretationen. Die Bearbeitung der Fragen kann in Partnerarbeit erfolgen, so dass es den Schülern möglich ist, ihre Positionen untereinander auszutauschen. Nach der Partnerarbeit werden die erarbeiteten Antworten im Plenum vorgestellt und diskutiert. Die letzte Frage, in der die Schüler den Zweck der Begräbniszeremonie erklären sollen, kann auch als schriftliche Hausaufgabe erteilt werden.

Zweite Phase:
Die Antworten von zwei bis drei Schülern werden erörtert; auf diese Weise kann an das bereits Besprochene angeknüpft werden. Nun wird das Thema auf der Grundlage eines Textes weitergeführt. Es handelt sich um Ausschnitte aus dem Aufsatz *Exempla und mos maiorum* von Joachim Hölkeskamp.[139] In diesem Text führt der Autor den Begriff „Kulturelles Gedächtnis" ein und stellt dar, dass es sich bei von weiten Teilen der Gesellschaft geteilten Auffassungen über Aspekte der Geschichte um kulturelle Konstruktionen handelt, die entsprechend der gesellschaftlichen Verhältnisse geschaffen werden, durch Male der Erinnerung im Gedächtnis der Glieder der Gesellschaft verankert sind und gegebenenfalls im Laufe der Zeit verändert werden können. Hölkeskamp entwickelt diesen Gedanken anhand der Römischen Republik mit ihren vielfältigen auf die Vergangenheit bezogenen Ritualen und den zahlreichen das Bild der Stadt prägenden Erinnerungsstätten.
Das Ziel, das mit der Bearbeitung des wissenschaftlichen Textes verfolgt wird, ist die von den Schülern bereits im Rahmen der Quellenarbeit gewonnenen Erkenntnisse zu vertiefen sowie diese in Beziehung zu den Ergebnissen der Wissenschaft zu setzen. Neben diesen inhaltlichen Aspekten sollen die Schüler an wissenschaftliche Fachtexte als neue Form der Geschichtsdarstellung herangeführt werden, um sie so mit dem Niveau wissenschaftlicher Arbeit vertraut zu machen. Die Ergebnisse der Textarbeit werden in Form eines Diskurses zusammengetragen und ggf. als **Tafelbild** gespeichert.[140]

---

[138] Vgl. Punkt 3.3
[139] Hölkeskamp, Karl-Joachim: Exempla und mos maiorum, in ders: Senatvs Popvlvsqve Romanvs. Die politische Kultur der Republik – Dimensionen und Deutungen, Stuttgart 2004, S 169-199
[140] Vgl. 3.5.

Copyrighted material

Die Unterrichtssequenz enthält vor allem Anregungen für die Analyse-, Deutungs- und Urteilskompetenz. So bietet die Quellenarbeit die Möglichkeit, sich darin zu üben, Fragen an die Vergangenheit auf der Basis von Quellen zu bearbeiten.[141] Der Fachtext eignet sich dazu, neben dem Lehrbuch- und dem Quellentext eine neue Darstellungsform von Geschichte kennenzulernen und mit ihr zu arbeiten.
Die besondere Wirkung der Unterrichtseinheit dürfte sich in Bezug auf die Analysekompetenz ,vielleicht sogar Dekonstruktion der Schüler ergeben, da diese anhand des Themas „Geschichtskultur in der Römischen Republik" die Anregung erhalten, Geschichtsdeutungen anderer zu analysieren und zu bewerten.[142]

2 Sachinformationen zum Gegenstand Geschichts- und Erinnerungskultur

Es gibt keine objektiv wahrnehmbare Realität. Die sogenannte, in der Regel auf die Gegenwart bezogene Realität stellt letztlich immer das Produkt individueller bzw. kollektiver Wahrnehmung, Imagination und Deutung dar.

Ausgehend von obiger (Hypo-)These muss für die unwiderruflich vollendete Vergangenheit Ähnliches konstatiert werden. Auch sie erscheint im sowie (unmittelbar) nach dem Prozess ihrer Aufarbeitung, ihrer konkreten Erinnerung, als eben jenes Produkt des Vorstellungsvermögens menschlicher Akteure einer entsprechenden Gegenwart. Im Fall des genannten, absolut vergangenen Geschehens wirkt die Imagination streng genommen sogar in doppelter Weise; zum einen wird dieses Geschehen noch während es auf dem zeitlichen Kontinuum in der Gegenwart anzusiedeln ist durch die Perspektive und die Vorstellungskraft der jeweiligen Zeitzeugen gebrochen und zu einem spezifischen gesellschaftlichen Konstrukt geformt. Zum anderen wird dieses Realitätskonstrukt anschließend seitens der Nachwelt zu rekonstruieren versucht. Insofern besteht hier ein qualitativ bedeutsamer Unterschied zwischen der Imagination von Vergangenheit und Gegenwart, so dass in Hinblick auf die eingangs angeführte (Hypo-)These lediglich von einer Ähnlichkeit zwischen vergangener und gegenwärtiger Realitätssubjektivität gesprochen werden kann.

[141] Vgl. Rahmenlehrplan. A.a.O., S. 11.
[142] Ebenda.

Copyrighted material

2.1 Geschichts- und Erinnerungskultur im Allgemeinen – ein Exkurs in die Gegenwart

Im Folgenden soll indes die Rekonstruktion absolut vergangener Realitätskonstrukte durch die Individuen und die Gemeinschaften beliebiger Gegenwarten im Zentrum des Interesses stehen. Eine solche Rekonstruktion könnte zunächst einmal relativ wertneutral als Erinnerungskultur, Geschichtsbewusstsein oder auch als Vergangenheitsaneignung bezeichnet werden.[143] Doch wovon hängt es ab, was in einer jeweiligen gegenwärtigen Gesellschaft erinnert bzw. nicht erinnert wird? Welche Personen(-gruppen), Institutionen, gesellschaftlichen respektive politischen Strömungen, sozialen und zeitlichen Umstände entscheiden, was Menschen und Gesellschaften in der Gegenwart erinnern und was nicht? Wie wird überhaupt erinnert, genauer gefragt: Welche Formen, Rituale, Qualitätsstufen der Erinnerung existieren in einer gegenwärtigen Öffentlichkeit bzw. in Privatkreisen und welche werden mehr oder weniger bewusst/ unbewusst ausgeblendet oder gar verboten, verdammt, bekämpft? Mit welchen Intentionen betreiben Individuen und Gruppen ihre jeweilige Erinnerungskultur?

In diesem Zusammenhang erscheint es zudem angezeigt, nach Ge- und Verboten im Vollzug der Vergangenheitsaneignung zu fragen. So existiert nämlich das Problem, wie aus der Perspektive einer gegenwärtigen Kultur der (abgeschlossenen?) Vergangenheit überhaupt begegnet werden *darf*. Möglicherweise bestehen in dieser Kultur gewisse Tabus oder dergleichen, die allein schon eine erste Selektion dessen darstellen, was erinnert wird. Ebenso entscheidend sind die Erinnerungsebenen, die zugelassen werden oder nicht sowie deren Gewichtung im Einzelnen. Eine emotional geprägte Aneignung vergangener Lebenswelten könnte etwa zugunsten einer ausschließlich sachlich und neutral gehaltenen zurückgestellt werden oder

[143] Der durch den Historiker H. Heimpel geprägte sowie durch Bundespräsident a. D. T. Heuss in den 1950er Jahren publik gewordene Terminus *Vergangenheitsbewältigung* wird hier in diesem Zusammenhang ausdrücklich *nicht* verwendet, da er sich primär auf die Auseinandersetzung mit den und die Aufklärung der nationalsozialistischen Verbrechen bezieht. Im Weiteren bezeichnet er die Bewältigung und Sühne von Schuld eines vergangenen Unrechtssystems durch ein nachfolgendes Rechtssystem, wodurch der Begriff auch international an Bedeutung gewann, wenn man etwa die notwendige Aufarbeitung vergangenen Unrechtes in Staaten wie Japan, Südafrika, Chile, Argentinien und Ruanda berücksichtigt. Auch der Umgang mit der Geschichte der untergegangenen DDR durch die Bundesrepublik Deutschland ließ den Begriff neu aufleben. Beide Verwendungsweisen des Terminus implizieren jedoch in jedem Fall einen (wie auch immer gearteten) Aspekt von Schuld, dessen Bewerkstelligung bei der geschichtlichen Aneignung des entsprechenden Vergangenheitsabschnittes im Vordergrund steht. Eine relativ wertneutrale Aneignung vergangener Zeiträume ist mit diesem Terminus folglich kategorisch ausgeschlossen. Insofern eignet sich der Begriff der Vergangenheitsbewältigung in obigem Kontext m. E. nicht, so dass er hier durchaus beachtet, aber aus den genannten Gründen nicht eingesetzt wurde, d. Verf.

Copyrighted material

gar gänzlich ausbleiben.[144] Dieses ethisch-moralische Moment des Erinnerns darf nicht unterschätzt werden, stellt es doch ein klares Auswahlkriterium opportuner und nicht opportuner Erinnerungsgegenstände dar und entscheidet somit erheblich über die letztendlich gestaltete Rekonstruktion vergangener Zeitläufte. Es bleibt allerdings auch in Bezug auf diesen Aspekt zumindest teilweise die Frage offen, wer und/oder was in einer beliebigen gegenwärtigen Gesellschaft alles einen Einfluss darauf hat, welche ethischen und moralischen Maßstäbe an die zu rekonstruierende Vergangenheit angesetzt werden. Am konkreten Gegenstand der Aufarbeitung der DDR-Geschichte veranschaulicht ergibt sich beispielsweise folgende, von Evelyn Finger in der ZEIT vom 29. Juni 2006 skizzierte Problematik:

> „Darf man wütend sein auf einen untergegangenen Staat? Wie soll man der Opfer der SED-Diktatur gedenken? Welche Elemente der DDR-Geschichte sollten wir in Ehren halten? Auch im Jahr 16 der deutschen Einheit wird über diese Fragen gestritten. Schon die rot-grüne Bundesregierung hatte eine Kommission unter dem Vorsitz des Historikers Martin Sabrow eingesetzt. Sie sollte die Arbeit der Gedenkstätten und Museen bewerten und Vorschläge für einen »Geschichtsverbund Aufarbeitung der SED-Diktatur« machen. Über den umstrittenen Bericht der Kommission wird nun im Kulturausschuss des Bundestages debattiert."[145]

Immerhin kann hieran ein Teil der aktuell respektive der jüngst Einfluss ausübenden Institutionen abgelesen werden. Offensichtlich gab es im Rahmen der rot-grünen Koalition eine mit entsprechenden Problemfragen zum Umgang mit der DDR-Geschichte beauftragte Kommission, deren (im Zitat als umstritten charakterisierter) Ergebnisbericht nunmehr wiederum in einem gesonderten Ausschuss des jetzigen Bundestages unter der großen Koalition vehement diskutiert wird. Wohin diese Diskussionen letztlich führen werden und vor allem, welche Personen(-gruppen), Gremien, Einrichtungen im Einzelnen sowie mit welchem konkreten Anteil an etwaigen Ergebnissen und Zielvorgaben zur konkreten Erinnerungskultur

[144] Eine invertiert geprägte Aneignung wäre hier ebenfalls denkbar. d. Verf.
[145] Evelyn Finger, Klassenkampf um die Erinnerung. Hamburg 2006, S. 39

Copyrighted material

DDR-Vergangenheit beteiligt waren, wird wohl den von Historikern zur Zeit und in (naher) Zukunft zu lösenden Gordischen Knoten darstellen. Verdeutlicht werden konnte mit Hilfe von Fingers Artikel hoffentlich, wie schwierig es bereits im Prozess einer versuchten Erinnerungspflege festzustellen ist, wer und was daran eigentlich alles auch in Hinblick auf die ethisch-moralischen Aspekte beteiligt ist und welche Art von Rolle die einzelnen Beteiligten in diesem Prozess einnehmen (kausale Ereignisabfolge nach dem Muster Ursache – Anlass – Wirkung) bzw. wie stark das Ausmaß ihres Einflusses auf diesen Prozess ist. Im Nachhinein betrachtet, quasi aus der gegenwärtig rekonstruierenden Perspektive heraus, erscheint diese Aufgabe folglich ungleich schwieriger.

Eine andere interessante Thematik in Verbindung mit Erinnerungskultur und Vergangenheitsaneignung stellen Erinnerungs- „Moden" in einer spezifischen gegenwärtigen Gesellschaft bzw. in deren Teilgruppen dar. So konnte beispielsweise in den Jahren 2002 bis Ende 2003 eine Entwicklung in den deutschen Medien beobachtet werden, die eine relativ neue Form des *Event Happening* in Form von Erinnerungsshows im Fernsehen nach sich zog. Den Auftakt dazu bildete die „RTL-80er-Show"©[146], die eine freilich zu reinen Unterhaltungszwecken konzipierte und somit unzureichende Retrospektive auf die 1980er Jahre der alten Bundesrepublik sowie (in weitaus geringeren Anteilen) der DDR vornahm.[147] Hier von Bedeutung ist allerdings die darin eingesetzte Art der Erinnerung. So kann der Grundtenor der Sendung etwa als nostalgisch und den Betrachtungsgegenstand verklärend charakterisiert werden. Der betrachtete Zeitraum wurde durch die ausgewählten Originalaufnahmen sowie durch die Reflexionen prominenter Gäste vorgenommenen Modeerscheinungen und Musikstile der 1980er Jahre wurden im Rahmen der mit dem Untertitel *Time of your life*© versehenen Unterhaltungssendung in entsprechend den gegenwärtigen ästhetischen Geschmacksvorstellungen angepassten Varianten der ursprünglichen Stile zum Kult und somit folglich zu einer gegenwärtig gültigen Modeform erklärt. Interessant erscheint hierbei, dass die Sendung weit über die zuvor seitens der Sendeanstalt getroffenen Prognosen hinaus Erfolge bei den Einschaltquoten erzielte. Letztlich kann dies wohl als der

[146] RTL Television, Die 80er Show, o. O. 2002.

[147] Es folgten dieser (insgesamt aus neun Teilen bestehenden) Show im genannten Zeitraum rasch ähnliche Formate (auch in anderen Fernsehsendern wie beispielsweise im ZDF). So widmete RTL etwa der in der *80er Show* vergleichsweise vernachlässigten Betrachtung der DDR-Geschichte im Anschluss eine eigene (mehrteilige) Show, welche die gesamte Existenzdauer der DDR in ebenfalls unterhaltender Weise und eindeutig euphemistisch Revue passieren ließ. Ein vergleichbares Sendeformat entwickelte und präsentierte kurz darauf auch das ZDF, d. Verf.

Copyrighted material

Beginn eines von der immer wieder drohenden Rezession und den tiefgreifenden strukturellen Veränderungen der gesellschaftlichen Ordnung erzeugten Bedürfnisses der Menschen nach einer sicheren und scheinbar intakten Weltordnung angesehen werden. Diese These erscheint durch den Erfolg der erwähnten Sendeformate als ausreichend belegt.

2.2 Zur konkreten Geschichts- und Erinnerungskultur während der Römischen Republik

Doch wie gestaltete sich nun konkret die kulturelle Erinnerung zur Zeit der Römischen Republik? Der Versuch einer möglichst umfassenden Beantwortung dieser Problemfrage setzt ein Bewusstsein darüber voraus, dass es sich dabei um eine dreifach gebrochene Perspektive handelt. Zunächst stellt das Anliegen, aus heutiger Sichtweise und auf der Grundlage unserer aktuell bestehenden spezifischen, kulturellen sowie gesellschaftspolitischen Gegebenheiten einen bestimmten Ausschnitt der abgeschlossenen Vergangenheit zu beleuchten (im vorliegenden Fall namentlich die Epoche der Römischen Republik), die bereits zuvor ausführlich dargelegte Methode der Rekonstruktion vergangener Lebenswelten dar. Basis hierfür ist die ebenfalls schon erläuterte mehr oder weniger zugängliche zeitgenössische Konstruktion des spezifischen Zeitraumes in der Vergangenheit. Bis hierin existieren folglich die ersten beiden Brechungen in der Betrachtung. Hinzu kommt nunmehr der auf die bestimmte Art der Erinnerungskultur dieser vergangenen Gesellschaft gerichtete Fokus, der die dritte Perspektivenbrechung bedeutet. Dadurch wird nämlich im Endeffekt aus dem Blickwinkel unserer gegenwärtigen Gesellschaft eine Rekonstruktion einer bereits in der hier untersuchten vollendeten Vergangenheit getätigten Rekonstruktion von Vergangenheit erzeugt; die Rekonstruktion einer Rekonstruktion gewissermaßen.

Wie eine solche rekonstruierte Rekonstruktion eines definitiv vergangenen Zeitabschnittes präzise aussehen kann, lässt sich exemplarisch anhand des Aufsatzes *Exempla* und *mos maiorum* von Karl-Joachim Hölkeskamp nachvollziehen. Darin wird die hier thematisierte Problematik der konkreten Erinnerungskultur während des Zeitraumes der Römischen Republik unter Einbeziehung des Terminus' *kulturelles Gedächtnis* (s.o.!) explizit dargelegt und zu beantworten versucht:

Copyrighted material

„Im Rom der mittleren und späten Republik war das kulturelle Gedächtnis auf eine eigentümlich einseitige, ja rigorose Weise auf Geschichte bzw. eine bestimmte Art von Geschichte fixiert. Und diese Geschichte war auf vielfältige Weise intensiv präsent, ja im Wortsinne allgegenwärtig. Selbst im Alltag lebte man in der Geschichte, ja ganz real mit ihr – und das galt keineswegs nur für *nobiles* und Abkömmlinge der großen Familien mit ihren je eigenen Geschichten, sondern auch für das Volk insgesamt und jeden einzelnen *civis Romanus*."[148]

So stellt Hölkeskamp etwa die in dieser Epoche stark ausgeprägte (stadt-) römische Bildkultur heraus, deren unmittelbare Auswirkung, nämlich die gegenwärtige Omnipräsenz der ehemals bedeutenden Akteure römischer Geschichte in Form nahezu überall in der Stadt aufgestellter Bildnisse derselben, beinahe jeden römischen Bürger tangiert haben dürfte.[149] Diese Bildnisse existierten dem Autor zufolge in ganz verschiedenen Formen. Es fanden sich demnach Toga- neben Panzerstatuen, Reiter- neben Säulendenkmälern.[150]

In den Atrien der gehobenen Familien gab es vielfach einen geschichtlichen *genius loci* der besonderen Art, so dass die gesellschaftliche Erinnerungskultur der Republik zumindest in der Oberschicht auch auf privater Ebene stattfand.[151] An diesem Ort befanden sich die als *imagines maiorum* zu bezeichnenden Bildnisse der familiären Ahnen.[152] Stammbäume, Leistungen und Ämter der politisch bzw. militärisch erfolgreichen Vorfahren wurden dort in Form von Bildtitulierungen patriotisch und stolz präsentiert.[153] Sogenannte *spolia* (im Kampf- und Kriegsfall errungenes Beutegut) hängte man in der Nähe der Türen auf, und es war de jure festgelegt, dass diese selbst im Fall eines Hausverkaufes nie wieder von ihrem Platz entfernt werden durften, damit der mit diesen Stücken einst errungene Triumph quasi von den Häusern selbst für die Ewigkeit weiter gefeiert würde.[154]

---

[148] Hölkeskamp, Karl-Joachim: Exempla und mos maiorum. Tübingen 1996, S. 305
[149] Vgl. ebd., S. 306.
[150] Vgl. ebd.
[151] Vgl. ebd., S. 308.
[152] Vgl. ebd.
[153] Vgl. ebd.
[154] Vgl. Hölkeskamp, Karl-Joachim: A.a.O., S. 308.

Copyrighted material

Solche *spolia* durchzogen überdies die gesamte Stadt Rom. Im religiösen und politischen Zentrum der Stadt sowie des gesamten Imperiums, namentlich auf dem Forum Romanum, waren sie als Denkmäler vorangegangener römischer Expansionspolitik zu entdecken.[155] Der bedeutendste Ort mit der stärksten Symbolkraft (politischer Aktionen) in der Hauptstadt, die Rednertribüne, erhielt laut Hölkeskamp extra seine Bezeichnung „von den daran angebrachten Schiffsschnäbeln [den *rostra*, d. Verf.] der im Jahre 338 [v. Chr., d. Verf.] besiegten Flotte von Antium"[156]. Ein Zeichen dafür, wie viel Bedeutung die Menschen der Römischen Republik ihrer eigenen Vergangenheit und Geschichte beimaßen; sie hielten sie offensichtlich gleichsam für gegenwärtig relevant sowie für wegweisend und Kraft spendend in Hinblick auf die (unmittelbare) Zukunft. Aus ihren Irrtümern und Erfolgen in aktuellen Prozessen politischer Gestaltung zu lernen, schien eines der obersten Gebote zur Zeit der Republik gewesen zu sein.

Es ist dies das bekannteste und gleichzeitig das früheste sicher belegte Beispiel römischer Beutedenkmäler.[157] Unter dem Konsul C. Maenius erhielt die direkt am Comitium gelegene Rednertribüne nunmehr den Namen der seinerseits an ihr montierten Ornamente, der rostra, und war seither untrennbar mit dem Sieg über die Stadt Antium und dem daraus folgenden Ende des Latinerkrieges einerseits sowie freilich mit dem Hauptakteur dieses Sieges, C. Maenius, andererseits verbunden.[158] Überhaupt verdeutlicht bereits dieser Fall, wie eng Akteur und Ereignis auch und gerade in der späteren kollektiven Erinnerung miteinander verwoben waren. Das Hauptinteresse der Menschen in der Römischen Republik richtete sich nämlich absolut *nicht* „auf die Geschichte´ als chronologisch strukturierten Geschehens*zusammenhang*, sondern auf das [einzelne, d. Verf.] Geschehen selbst"[159], auf greifbare Begebenheiten, in sich mehr oder weniger abgeschlossene Ereignisgeschichten wie etwa die zuvor erwähnte. Dabei rückten die Akteure dieser Geschichten mitunter dergestalt in den Mittelpunkt der Erinnerungskultur, dass manche Ereignisse im Nachhinein zu reinen Personifikationen wurden. In öffentlicher Rede (z. B. vor dem Senat, vorm Volk oder aber in brieflicher Korrespondenz) genügte dann

[155] Vgl. ebenda, S. 305f.
[156] Ebenda, S.306.
[157] Hölkeskamp, Karl-Joachim: Senatvs Populvsqve Romanvs. – Die politische Kultur der Republik – Dimensionen und Deutungen, Wiesbaden 2004, S. 151.
[158] Vgl. ebenda.
[159] Hölkeskamp, Karl-Joachim: Exempla. A a.O., S. 309

Copyrighted material

bereits das Zitieren des Namens der berühmten Persönlichkeit, um das gesamte mit ihr verbundene Geschehen zu antizipieren und die konkrete Erinnerung daran zu initiieren.[160]

So assoziierte man in der Republik beispielsweise des Weiteren den Namen des Befreiers von den Galliern, Camillus, mit dem glücklichen Ende der Bedrohung durch dieselben. Camillus wurde durch seine (vorgeblichen) Aktionen in der Retrospektive zur Legende sowie zum *parens patriae*, was ihn „nach Romulus [als] ‚zweiten Gründer der Stadt' erscheinen ließ"[161]. Aufgrund der extrem und vor allem permanent empfundenen Gefährdung durch die Gallier wirkten die wie auch immer gearteten, jedoch im Endeffekt siegreichen Taten des Camillus im Rückblick weitaus erinnerungswürdiger, als es vermutlich ohne die besonders traumatisch erlebte Komponente der Fall gewesen wäre. Die These, der Grad der Erinnerung, der einer sich um die *res publica* verdient gemachten römischen Persönlichkeit zuteil wird, hänge primär von Ausmaß und Güte der Leistung(en) dieser Persönlichkeit ab, findet sich in den obigen beiden Beispielen m. E. vollends bestätigt.

Nun existierten zur Zeit der Römischen Republik neben all solchen konkreten baulichen und materiellen Denkmälern zudem eine Reihe kultureller Erinnerungen in der Gesellschaft, die das sozio-kulturelle Leben des Imperiums maßgeblich bestimmten. So gab es z. B. diverse, auf Ereignisse und Persönlichkeiten der Vergangenheit bezogene Feste und Zeremonien wie etwa *die pompa funebris*, einen außergewöhnlich feierlichen Begräbnisakt zu Ehren eines jüngst verstorbenen Aristokraten. Diese Begräbniszeremonie gestaltete sich wahrhaft pompös, und sie verquickte überdies in besonderer Weise die abgeschlossene Vergangenheit mit der Gegenwart. Polybios liefert dazu ein eindrucksvolles Abbild, das solche Zeremonien zumindest für den Zeitraum von 264 bis 144 v. Chr. vorstellbar werden lässt:

> „Wenn in Rom ein angesehener Mann stirbt, wird er im Leichenzug in seinem ganzen Schmuck zum Markte [...] geführt, meistens stehend, so dass ihn alle sehen können [...]. Während das ganze Volk ringsherum steht, betritt [...] ein erwachsener Sohn

[160] Vgl. ebd., S. 310.
[161] Ebd., S. 310 f.

Copyrighted material

> die [...] Rednertribüne und hält eine Rede über die Tugenden des Verstorbenen und über die Taten, die er während seines Lebens vollbracht hat. Diese Rede weckt in der Menge [...] ein solches Mitgefühl, dass der Todesfall nicht als ein persönlicher Verlust für die Leidtragenden, sondern als ein Verlust für das Volk im Ganzen erscheint. Wenn sie ihn dann begraben haben, stellen sie das Bild des Verstorbenen an der Stelle des Hauses auf, wo es am Besten zu sehen ist [...]. Das Bild ist eine Maske [...]. [W]enn ein angesehenes Mitglied der Familie stirbt, führen sie sie im Trauerzug mit und setzen sie Personen auf, die an Größe und Gestalt dem Verstorbenen am ähnlichsten sind. [...] Wenn nun ein Redner über den, den sie zu Grabe tragen, gesprochen hat, geht er zu den anderen über, die auf den *rostra* versammelt sind, und berichtet, mit dem Ältesten beginnend von Erfolgen und Taten eines jeden. Da auf diese Weise die Erinnerung an die Verdienste hervorragender Männer immer wieder erneuert wird, ist der Ruhm derer, die etwas Großes vollbracht haben, unsterblich, das ehrende Gedächtnis der Wohltäter des Vaterlandes bleibt im Volke wach und wird weitergegeben an Kinder und Enkel."[162]

Insbesondere das hierin angedeutete Maskenritual veranschaulicht die immense Korrelation zwischen vergangener und gegenwärtiger Lebenswelt, weil es die Traditionslinie sowohl innerhalb der *familias* als auch im Rahmen der *res publica* markiert und den Angehörigen des Verstorbenen respektive den herausragenden Persönlichkeiten der Republik in dieser Weise ihre besondere Verantwortung für die gegenwärtige sowie zukünftige Gesellschaft und deren Gestaltung aufzeigt.[163] Wie stark diese Verantwortung allerdings bei den Angehörigen bzw. bei der römischen Bevölkerung empfunden wurde, dürfte vom Grad des zu spürenden Verlustes abhängig gewesen sein, den der Verstorbene hinterlassen hatte.

---

[162] Pol. VI, 53-55.

[163] Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass mit dem Konstrukt der Verantwortlichkeit aller Glieder einer senatorischen Familie zugleich deren Herrschaftsanspruch innerhalb der römischen Gesellschaft manifestiert wurde, d. Verf.

Copyrighted material

Das Ausmaß des Verlustes wiederum stand wahrscheinlich in direkter Abhängigkeit zur Qualität der im Zitat erwähnten Grabrede des jeweiligen Sohnes; eine rhetorisch glänzend aufgebaute und ebenso vorgetragene Rede dürfte bei entsprechendem Pathos ungleich gewichtiger sowie nachhaltiger gewirkt haben als eine vergleichsweise schwache Rede. Je höher folglich der Verlust des verstorbenen Menschen (in Folge der Rede) eingeschätzt wurde, desto stärker müsste auch die im Nachhinein eingetretene Erinnerung ausgefallen sein.

Es gab mitunter jedoch auch die verschiedensten Bemühungen, das genaue Gegenteil zu erwirken, namentlich, die Erinnerung an eine Persönlichkeit auszulöschen, sei es, weil dieselbe sich zu Lebzeiten Schuld zuteil werden ließ oder aber weil deren Lebenswerk inzwischen (z. B. in Folge veränderter Machtverhältnisse) als nicht mehr erinnernswert galt. Als systematisches Konzept hielt die Erinnerungstilgung in Form einer sogenannten *damnatio memoriae* indes erst in der römischen Kaiserzeit Einzug. Maßgeblich zuständig für das Verhängen einer solchen *damnatio* war der Senat in seiner Funktion als quasi gesetzgebender Körperschaft. Er konnte einem Kaiser posthum die *Apotheose* vorenthalten und anstelle derselben die genannte Erinnerungsstrafe verhängen.[164] Erstmals formell wurde sie gegen den Kaiser Domitian im Jahre 96 n. Chr. erhoben, woraufhin (in beachtlich großen, zeitlichen Abständen) Commodus (192 n. Chr.), Maximian (310 n. Chr.) sowie Maximinus Daia (313 n. Chr.) folgten.[165] In der Regel wurden im Rahmen einer solchen Memorialstrafe die Namen der betreffenden Person aus wichtigen Dokumenten und Inschriften ausgemerzt sowie deren Bildnisse und sonstigen Denkmäler (wie beispielsweise Statuen) zerstört bzw. partiell auch komplett eliminiert oder im Tiber versenkt.[166] Ähnliche Maßnahmen zur Tilgung der Erinnerung an bestimmte Menschen, die im Dienst der *res publica* standen und aus gewissen Gründen zu einer *persona non grata* wurden, ergriff man aber auch schon in der frühen Republik, offiziell freilich immer, um Freiheit und Ordnung des Staates zu bewahren.[167] Inoffiziell war die Senatsaristokratie dazu möglicherweise aber auch motiviert, um eine bestimmte Art der gesellschaftlichen Erinnerungspflege durchzusetzen und daraufhin zu etablieren bzw. eine gewisse andere Art derselben eben gerade an ihrer Durchsetzung zu

[164] Vgl. Geiss, Imanuel: Geschichte griffbereit, Band 4, Gütersloh 2002, S. 183.
[165] Vgl. ebd.
[166] Vgl. Jucker, Hans: Die Bildnisstrafen gegen den toten Caligula, in: Praestant interna. Festschrift für Ulrich Hausmann, o. A., Tübingen 1982, S. 112
[167] Vgl. Mustakallio, Katarina: Death and Disgrace. Capital Penalties with post mortem sanctions in early Roman Historiography Helsinki 1994, passim.

Copyrighted material

hindern. Mitunter mögen auch niedere Motive bei der Verhängung einer *damnatio* eine Rolle gespielt haben, wie etwa politische oder private Eitelkeiten zwischen den Senatoren oder zwischen Senat und anderen Amtsträgern wie beispielsweise Magistraten und Konsuln.

Ferner rehabilitierten bestimmte römische Führungsfiguren indes auch Persönlichkeiten, gegen die einst ihre Vorgänger oder derzeitigen Rivalen Memorialstrafen verhängt hatten, vor allem dann, wenn sie sich dadurch für ihre eigene Karriere Vorteile versprachen. C. Iulius Caesar gelang es gemäß Plutarch beispielsweise offensichtlich, die (spätestens seit Sulla bestehende) *memoriā damnātā* des C. Marius außer Kraft zu setzen und damit zugleich die eigene Popularität zu mehren sowie die eigene politische Karriere erfolgreich zu begründen.[168]

Resümee:

Es ist sicherlich deutlich geworden, dass die einzelnen Prozesse jeglicher Rekonstruktion von Vergangenheit stets das Problem der (subjektiv/ sozial gefärbten) Selektion implizieren, Vergangenheitsaneignung demnach *immer* abhängig von den jeweiligen Akteuren in einer beliebigen gegenwärtigen Gemeinschaft bzw. Gesellschaft erscheint. Dieses Problem konnte im Abschnitt zur Geschichts- und Erinnerungskultur im Allgemeinen u. a. anhand des Beispiels der aktuell stattfindenden Aufarbeitung der DDR-Geschichte aufgezeigt werden, in dessen Zusammenhang auch die Frage aufgeworfen wurde, wer überhaupt generell maßgeblichen Einfluss auf die Gestaltung der kollektiven Erinnerung hat und wer ihn im Fall der Rekonstruktion der DDR-Vergangenheit hatte und noch hat. Endgültige Antworten ließen sich dazu jedoch ausdrücklich *nicht* formulieren, sondern lediglich einige anregende Impulse.

Abschließend bleibt in Hinblick auf die konkrete Ausgestaltung der Geschichts- und Erinnerungskultur zur Zeit der Römischen Republik Folgendes festzuhalten: Sie stellte wie eingangs dieses Abschnittes zunächst allgemein erläutert ein Exempel für eine rekonstruierte Rekonstruktion eines absolut vergangenen Zeitabschnittes dar. In der Art einer hochgradig entwickelten Bildkultur fand in der Republik sowohl auf privater als auch auf öffentlicher Ebene die anschauliche *memoriā* vergangener Ereignisse und eben solcher, verdienstvoller Persönlichkeiten statt. Es fanden sich insbesondere im Zentrum Roms und des gesamten

[168] Vgl. Plut. Caes. 5 et 6.

Copyrighted material

Imperiums, namentlich auf dem Forum Romanum, die mannigfaltigsten Säulen, Statuen, Bilder, Symbole sowie Denkmäler, die an die bisherigen Siege und Errungenschaften der *res publica* erinnerten. Unter ihnen befanden sich im Übrigen auch aus sogenannten *spolia* bestehende Denkmäler. Solche Erinnerungsmale verbanden in Feldzügen errungene Beutestücke mit Bildnissen der Triumphatoren dieser Siegeszüge. Als ein markantes Beispiel für Mischformen der genannten Art muss das im vorherigen Abschnitt angeführte zu C. Maenius und seinem Seesieg über Antium gelten. Die dabei erfolgreich erbeuteten Schiffsschnäbel, die *rostra*, zierten fortan die Rednertribüne im Stadtzentrum, erwirkten darüber hinaus die Umbenennung derselben eben in *rostra*, erzielten letztendlich die untrennbare Verbindung des C. Maenius mit dem gesamten siegreichen Ereignis. So wurde in kriegerischen Auseinandersetzungen errungenes Beutegut schließlich zu einem Denkmal für eine verdienstvolle Persönlichkeit der Republik. Dass es mit der Rednertribüne nunmehr namentlich wie faktisch verschmolz, kann zudem symbolisch aufgefasst werden; die Tribüne als Ort stetig und rituell wiederkehrend vorgetragener Reden auch und vor allem über vergangene Taten bedeutete Geschichtskultur per se und verwies dabei allein und selbstredend als bare Institution auf triumphale und ähnliche Begebenheiten der Römischen Republik.

Weitere Formen der kollektiven Erinnerung vergangener Zeitläufte waren etwa die *pompa funebris* oder die *res gestae* bedeutender militärischer respektive politischer Persönlichkeiten. Die traditionelle Begräbniszeremonie offenbart, wie stark im Rahmen der Römischen Republik eine Verquickung von Vergangenheit und Gegenwart stattgefunden hat; die vergangenen Taten des Verstorbenen wurden in Form rhetorisch vollendeter Reden der Angehörigen für gegenwärtig und zukünftig bedeutsam erklärt, indem auf die notwendige Fortführung der lobenswerten Taten und Leistungen des Verstorbenen im Interesse der *res publica* hingewiesen wurde. Der Tatenbericht des Dahingeschiedenen wurde, so lässt sich jedenfalls vermuten (bei aller darin wahrscheinlichen Idealisierung sowie Stilisierung), zum Inbegriff maßgeblicher Leitkultur in der gegenwärtigen Gesellschaft. Von Anbeginn, seit Fabius Pictor sind wie bei Cato „die Taten, Bewährungsproben unter widrigen Umständen, Errungenschaften und Erfolge des *populus Romanus* und seiner Repräsentanten"[169] das für die gegenwärtige Lebenswelt allein

[169] Hölkeskamp, Karl-Joachim: Exempla. A a.O., S. 309

Copyrighted material

Entscheidende. Sie stehen im Endeffekt sogar über den Akteuren der einzelnen Errungenschaften, weswegen dieselben zumindest bei Cato beachtenswerter Weise anonym bleiben; sie treten somit „hinter das übergeordnete Interesse des Ganzen"[170], namentlich der *res publica*.

Die im allerletzten Part zur Geschichtskultur der Römischen Republik betrachtete Sonderform der negierten Erinnerung, der (erst seit der Prinzipatszeit per Senatsbeschluss festgelegten) sogenannten *damnatio memoriae*, diente auch in ihrer noch weniger systematischen Vorform zur Zeit der Republik als häufig praktizierte Form der Erinnerungstilgung, um nicht mehr ins Bild passende römische Persönlichkeiten respektive politische Gegner der Nachwelt vorzuenthalten oder derselben gegenüber als absolut verdammt zu übereignen. Freilich galt diese Maßnahme offiziell stets als der Ordnung des Staatswesens dienend, obschon bei derselben inoffiziell mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit Neid und Missgunst die weitaus größeren Rollen gespielt haben dürften.

Wenngleich hier aber keine erschöpfenden Antworten geliefert werden konnten und wenngleich jegliche kollektive Erinnerung sowie Erforschung derselben immer nur die gegenwärtig gerade opportunen Facetten vergangener Lebenswelten freizulegen vermag, so wurde eines mit Sicherheit deutlich, das die Auseinandersetzung mit dieser vielfältigen Thematik auch im Kontext Schule rechtfertigt und lohnenswert erscheinen lässt: Wer die Gegenwart verstehen und die Zukunft gestalten möchte, muss sich mit der Vergangenheit auseinandersetzen.

[170] Ebd.

Copyrighted material

3 Aufgaben und Materialien

3.1 Initialreferat zum Thema „Die Erinnerungskultur im Rom der mittleren und späten Republik"

a) Motivationsphase

Beispielhafter Bezug zur Lebenswelt

Die Einführung der europäischen Einheitswährung (zunächst in elf Mitgliedsstaaten) am 01.01.1999 (im bargeldlosen Zahlungsverkehr) bzw. am 01.01.2002 (im Bargeldbereich) stellt ein geschichtliches Ereignis dar, das Schüler heutiger Oberstufen während Ihrer Aufenthaltszeit in der Sek. I persönlich, aber auch als Medienereignis erfahren haben dürften. Es stellte einen gesellschafts- sowie wirtschaftspolitischen Einschnitt dar, der für sie persönlich relevant war (Taschengeld). Folglich müsste eine Erinnerung daran (mehr oder weniger stark) vorhanden sein.

Frage(n) (an die gesamte Gruppe):

- *Wer von euch erinnert sich noch an die Einführung des Euro und wann genau diese stattfand?*
- *Wie genau erinnert ihr dieses Ereignis?*
- *Wie habt ihr die vorherigen DM-Scheine und DM-Münzen in Erinnerung (konkrete Abbildungen bzw. Prägungen jeweils auf der Vorder- & Rückseite)?*

Spätestens zu diesem Zeitpunkt sollte unter den Schülern eine Debatte über die Erinnerung an das genannte Ereignis entfacht worden sein, die offenbaren dürfte, dass bereits wenige Jahre zurück liegende (gesellschaftliche) Einschnitte in der Erinnerung verfälscht und/oder in Relation zu kürzlich statt gefundenen Geschehnissen lückenhaft werden.

Konkrete eigene, relativ weit zurückliegende Lebenserfahrung – die Einschulung

Einführung analog zum 1. Beispiel mit entsprechend abgewandelten Fragen an die Gruppe!

Transferleistung – Bezugsrahmen zur Kernthematik herstellen (Lehrervortrag)

Die Erkenntnis, dass Ereignisfolgen, je weiter sie zeitlich zurück liegen umso schwieriger zu rekonstruieren sind, müsste zu diesem Zeitpunkt des Unterrichtes bei den Schülern vorhanden sein. Nun gilt es, sie für die gegenwärtige (gesellschaftliche) Bedeutung absolut vergangener Zeitläufte zu sensibilisieren

Copyrighted material

und ihnen zudem den persönlichen Sinn bzw. Gewinn einer Beschäftigung mit denselben aufzuzeigen. Ein erster Zugang zur Geschichtskultur z. Zt. der Römischen Republik könnte über den berühmten, hier erneut zitierten Ausspruch des Dichters Ennius erfolgen (s. auch: Prolog zu Beginn des Diskurses!):

Auf Sitten und Männern alter Art beruht der Bestand des römischen Staates.

b) Brainstorming: Terminus *Kulturelles Gedächtnis* – dynamisches Tafelbild[171]

Das nachfolgend skizzierte Tafelbild stellt eine Anregung dar, wie obiger Fachbegriff *erstmalig* sukzessive und behutsam in den Unterricht eingebracht und bekannt gemacht werden kann. Als Alternative zum *Brainstorming* erscheint auch eine durch die Lehrkraft geleitete Diskussion im Rahmen eines *Stuhlkreises* denkbar.

Tafelbild (Schema):

Charakteristika/Kennzeichen: semantischer Wortgehalt:

Kulturelles Gedächtnis

sonstige Ideen/Vorstellungen: Definition(en):

Anmerkungen/Ergänzungen/Notizen:

3.2 Quellenarbeit

Q 1: Polybios – Begräbnisse zur Zeit der Römischen Republik
In der folgenden Quelle wird das Begräbnis eines Vertreters der Nobilität in der Zeit der Römischen Republik geschildert.

A 1 Erkläre, warum die Begräbniszeremonie in aller Öffentlichkeit stattfindet.
A 2 Beschreibe und beurteile die Erinnerung an die Ahnen des Verstorbenen im Rahmen der Begräbniszeremonie.
A 3 Interpretiere den Zweck der dargestellten Begräbniszeremonie.

[171] Es stellt ein sukzessives, im Verlauf des Unterrichtsgespräches zu ergänzendes und zu entwickelndes Bild dar.

Copyrighted material

„Wenn in Rom ein angesehener Mann stirbt, wird er im Leichenzug in seinem ganzen Schmuck zum Markte [...] geführt, meistens stehend, so dass ihn alle sehen können [...]. Während das ganze Volk ringsherum steht, betritt [...] ein erwachsener Sohn die [...] Rednertribüne und hält eine Rede über die Tugenden des Verstorbenen und über die Taten, die er während seines Lebens vollbracht hat. Diese Rede weckt in der Menge [...] ein solches Mitgefühl, dass der Todesfall nicht als ein persönlicher Verlust für die Leidtragenden, sondern als ein Verlust für das Volk im Ganzen erscheint. Wenn sie ihn dann begraben haben, stellen sie das Bild des Verstorbenen an der Stelle des Hauses auf, wo es am Besten zu sehen ist [...]. Das Bild ist eine Maske [...]. [W]enn ein angesehenes Mitglied der Familie stirbt, führen sie sie im Trauerzug mit und setzen sie Personen auf, die an Größe und Gestalt dem Verstorbenen am ähnlichsten sind. [...] Wenn nun ein Redner über den, den sie zu Grabe tragen, gesprochen hat, geht er zu den anderen über, die auf den *rostra* versammelt sind, und berichtet, mit dem Ältesten beginnend von Erfolgen und Taten eines jeden. Da auf diese Weise die Erinnerung an die Verdienste hervorragender Männer immer wieder erneuert wird, ist der Ruhm derer, die etwas Großes vollbracht haben, unsterblich, das ehrende Gedächtnis der Wohltäter des Vaterlandes bleibt im Volke wach und wird weitergegeben an Kinder und Enkel"

[Pol. VI, 53-55][172]

Q 2: *Exempla* und *mos maiorum*. Überlegungen zum Kulturellen Gedächtnis der Nobilität (ausgewählte Auszüge) von Karl-Joachim Hölkeskamp

A 1 Stelle in Thesenform zusammen, welche Aussagen der Autor in Hinblick auf die bewahrte Vergangenheit einer beliebigen gegenwärtigen Gesellschaft trifft.

A 2 Erläutere die Schwierigkeiten, die er uns in diesem Zusammenhang aufzeigt.

A 3 Beschreibe und beurteile anhand des Textes die konkrete Erinnerungskultur in der Zeit der Römischen Republik.

[172] Polybios, Geschichte, Gesamtausgabe in zwei Bänden, 1. Band, eingeleitet und übertragen von Hans Drexler, Zürich 1978.

Copyrighted material

„[...] Bekanntlich bezeichnet die Kategorie des ‚kulturellen Gedächtnisses' zunächst einmal das kollektive Wissen einer Gruppe oder einer ganzen Gesellschaft, einen ihr eigentümlichen Bestand an Gewissheiten über sich selbst und eben ihre historischen Wurzeln, aus dem sie ihr Selbstbild und Selbstverständnis, mithin das Bewusstsein ihrer Eigenart, Einheit und Stabilität über die Zeit bezieht. Damit stellt das kulturelle Gedächtnis auch eine wesentliche Quelle dar, aus der die in einer Gesellschaft gängigen und akzeptierten Muster der Wahrnehmung, Reflexion und Deutung der gesamten Lebenswelt in einer beliebigen Gegenwart gespeist werden. [...] Um diese Funktion erfüllen zu können, bedarf das kulturelle Gedächtnis der Absicherung und beständigen Pflege [...]. Dabei ist etwa die schriftliche Fixierung in kanonischen Texten keineswegs die einzige Variante – auch mündliche Überlieferung, Bilder und Symbole in Form von Denkmälern, Feste und Gedenktage, Zeremonien und sonstige Rituale aller Art, besonders ‚erinnerungsträchtige' Orte, geographische und soziale Räume können Medien der Vermittlung des kollektiven Wissens sein."

„ Es bleibt [jedoch] davon immer nur das, „was die Gesellschaft in jeder Epoche mit ihrem gegenwärtigen Bezugsrahmen rekonstruieren kann" – und das heißt, in aller Deutlichkeit formuliert, dass die tatsächlich bewahrte Vergangenheit eine ‚kulturelle Schöpfung', ja eine ‚soziale Konstruktion' ist. Mithin fragt sich, welche Ereignisse und Persönlichkeiten als Fixpunkte des kulturellen Gedächtnisses überhaupt geeignet waren, also als ‚erinnerungswürdig' ausgewählt wurden, weil sie relevant für die Orientierung in der Gegenwart und damit aktualisierungsfähig waren."

„Im Rom der mittleren und späten Republik war das kulturelle Gedächtnis auf eine eigentümlich einseitige, ja rigorose Weise auf Geschichte bzw. eine bestimmte Art von Geschichte fixiert. Und diese Geschichte war auf vielfältige Weise intensiv präsent, ja im Wortsinne allgegenwärtig. Selbst im Alltag lebte man in der Geschichte, ja ganz real mit ihr – und das galt keineswegs nur für *nobiles* und Abkömmlinge der großen Familien mit ihren je eigenen Geschichten, sondern auch für das Volk insgesamt und jeden einzelnen *civis Romanus*. Denn Geschichte wurde eben nicht nur sporadisch, etwa bei besonderen Gelegenheiten, Festen und Zeremonien wie der *pompa funebris* eines verstorbenen Aristokraten, feierlich beschworen. Vielmehr war man immer und überall von Geschichte umgeben und mit ihr konfrontiert.

Copyrighted material

Hinweis: Die im Originaltext enthaltenen Fußnoten wurden hier aus fachdidaktischen Gründen weggelassen. Sie sind zudem für die im Rahmen der Gruppenarbeit gestellten Aufgaben *nicht* relevant.
[Auszüge entnommen aus: Hölkeskamp, Karl-Joachim, *Exempla* und *mos maiorum*. Überlegungen zum kollektiven Gedächtnis der Nobilität, in: Hans-Joachim Gehrke/Astrid Möller (Hg.): Vergangenheit und Lebenswelt. Soziale Kommunikation, Traditionsbildung und historisches Bewusstsein, Tübingen 1996, S. 301-338.]

3.2 Tafelbild (Festigungsphase/Ergebnissicherung)

GESCHICHTSKULTUR IN DER RÖMISCHEN REPUBLIK

Formen der Geschichts-kultur	**Elemente / Inhalte**	**Akteure**	**Ziele**	**Unterschiede zu heute**
- pompa funebris - Denkmale	Taten für die res publica	v.a. senato-rischer Adel	- Machterhalt - Festigung überkommener Werte	- breiterer inhalt-licher Fokus - mehr verschiedene Akteure - widerstreitende Geschichtsbilder .....

Copyrighted material

3.3 Bildmaterialien mit Informationskästen (ehemalige DM-Banknoten & DM-Münzen)

Folie A: DM-Banknoten

Copyrighted material

Folie B: DM-Münzen

Copyrighted material

4 Literaturhinweise:

Finger, Evelyn: Klassenkampf um die Erinnerung, in: Die Zeit 61 (2006), Nr. 27, S. 39-40.
Jucker, Hans: Die Bildnisstrafen gegen den toten Caligula, in: Praestant interna. Festschrift für Ulrich Hausmann. O. A., Tübingen 1982.
Geiss, Imanuel: Geschichte griffbereit, Band 4. Gütersloh 2002.
Hölkeskamp, Karl-Joachim: Exempla und mos maiorum. Überlegungen zum kollektiven Gedächtnis der Nobilität, in: Hans-Joachim Gehrke/ Astrid Möller (Hgg.): Vergangenheit und Lebenswelt. Soziale Kommunikation, Traditionsbildung und historisches Bewusstsein. Tübingen 1996, S. 301-338.
Hölkeskamp, Karl-Joachim: Senatvs Popvlvsqve Romanvs. Die politische Kultur der Republik – Dimensionen und Deutungen. Stuttgart 2004.
Mustakallio, Katarina: Death and Disgrace. Capital Penalties with post mortem sanctions in early Roman Historiography, Helsinki 1994.
König, Ingemar: Kleine römische Geschichte, Stuttgart 2001.
Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe für das Fach Geschichte, Herausgegeben vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Berlin & Potsdam 2006.

Quelleneditionen:

Plutarch, Alexander, Caesar, übers. & hrsg. von Marion Giebel, Stuttgart 2001.
Polybios, Geschichte, Gesamtausgabe in zwei Bänden, 1. Band, eingel. & übertr. von Hans Drexler, Zürich 1978.

Copyrighted material

Kapitel VII

Alexander der Grosse im Film

Anne Wagner
Andreas Müller

Copyrighted material

Copyrighted material

1 Didaktisch-methodische Überlegungen

1.1 Zur Bedeutung des Themas

Der Konsum von Massenmedien nimmt in der heutigen Zeit für die Gesamtbevölkerung einen Tageszeitraum von mehr als fünf Stunden ein und reicht damit, bezogen auf eine Fünftagewoche, fast an die Stundenzahl eines normalen Arbeitstages heran. Das Fernsehen ist zu einem *Lehrplan* mit gewaltiger Macht geworden. Bedingt durch die wachsende Bedeutung der Medien für die Lebenswelt der Jugendlichen und für die Gesellschaft, kann und darf die Schule dabei nicht abseits stehen[173]. Bodo von Borries ging schon 1983 davon aus, dass das Fernsehen „historisches und politisches Interesse, Wissen, Verständnis und Bewusstsein mehr als die Schule beeinflusst"[174]. Meyers teilt die Einschätzung von Kampen, dass das Fernsehen bzw. der Film in den letzten Jahrzehnten die größte Masse an Menschen mit Geschichte „versorgt" und dieser entsprechende zeithistorische Vorstellungen vermittelt hat.[175] Da der Einfluss des Films auf zeithistorische Vorstellungen immens groß ist, sollte nach Meyers der *Film als Produkt und Faktor von Geschichtsbewusstsein* eine gewichtige Rolle in der Geschichtswissenschaft spielen.[176]

Seit den 1920er Jahren gibt es bereits Filme, die speziell für den Unterrichtsgebrauch hergestellt wurden. In den 1950er und 1960er Jahren war es eine häufig anzutreffende Unterrichtspraxis, dass Filme am Ende eines Schulhalbjahres als eine Art Belohnung für die Schüler eingesetzt wurden. Im Laufe der Zeit setzte sich aber immer mehr die Ansicht durch, dass Filme sinnvoller für den Schulunterricht genutzt werden können. Je nach didaktischer Begründung des Unterrichtsvorhabens können im Grunde nahezu alle Filmsorten zur Anwendung kommen[177].

Diese Entwicklung wurde durch die folgenden Erkenntnisse begünstigt[178]:

Die Geschichtsdidaktik versteht sich als „Wissenschaft vom Geschichtsbewusstsein" und nicht mehr nur als „Wissenschaft vom Geschichtsunterricht".

---

[173] Vgl. Meyers, Peter: Film im Geschichtsunterricht. Realitätsprojektionen in deutschen Dokumentar- und Spielfilmen von der NS-Zeit bis zur Bundesrepublik. Geschichtsdidaktische und unterrichtspraktische Überlegungen. Frankfurt a. M. 1998, S. 1 f.

[174] Borries, Bodo von: Geschichte im Fernsehen- und Geschichtsfernsehen in der Schule; In: Geschichtsdidaktik 8 (1983), S. 221-238, hier S. 221.

[175] Vgl. Meyers, Peter: Film im Geschichtsunterricht. A.a.O., S. 38; mit Bezug auf: Kampen, Wilhelm van: Einführung, In: GWU 41 (1990), S. 325-328, hier S. 325.

[176] Vgl. Meyers, Peter: Ebd., S. 41.

[177] Vgl. Pandel, Hans-Jürgen / Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (=Geschichtsdidaktik: Studien, Materialien; Bd. 24). Düsseldorf 1985, S. 523.

[178] Vgl. ebd., S. 523f.

Copyrighted material

Spielfilme mit historischen Inhalten gehören zu den tolerierten Medien im Geschichtsunterricht, da die Befürchtungen der Pädagogen und Psychologen über die Wirkung von Filmen als veraltet gelten (z.B.: „sozial gefährdende Überreizung der Fantasie", „Trübung des Wirklichkeitssinnes", „Nachahmung gesehener, gesellschaftlich aber nicht akzeptierter Verhaltensweisen", „Traumfabrik", „Übernahme nicht erwünschter Normen"). Die befürchteten Nebenwirkungen des Filmkonsums gelten heute (in Maßen) als erwünschte Faktoren der Lernmotivation.

Nach einer amerikanischen Studie erhöht die Einbeziehung von Filmen in den Unterricht den Lernzuwachs um zwanzig Prozent gegenüber einem rein verbal ablaufenden Geschichtsunterricht, der das gleiche Thema in der gleichen Zeit behandelt.[179]

Hat sich der Lehrer für den Einsatz eines Filmes im Unterricht entschieden, muss er natürlich die technischen Instrumentarien beherrschen. Dabei kommt es nicht nur darauf an, dass ausreichend Kenntnisse über die Apparatebedienung zur Verfügung stehen, sondern auch eine Vorstellung von der Projektionsgröße des Bildes und der psychologischen Bedeutung der Vorführart vorhanden ist[180]. Der Einsatz eines Filmes im Unterricht erfordert vom Lehrer einen hohen Vorbereitungsaufwand. Dieser unterscheidet sich nur wenig von der inhaltlich-stofflichen Einführung und den quellenkritischen Fragestellungen bei der Textanalyse, da in den Stunden vor der Filmanalyse mit den Schülern unbedingt ein historischer Kontext erarbeitet werden muss[181].

Obgleich sich die Arbeit mit Spielfilmen im Unterricht schwierig gestaltet, sollte dies kein Grund sein, auf deren Einsatz zu verzichten. Da Spielfilme meist mehr als zwei Schulstunden dauern, ist es problematisch, sie im laufenden Unterrichtsgeschehen einzusetzen. Es müssen mindestens drei Unterrichtseinheiten zur Verfügung stehen, da der Lehrer trotz guter vorbereitender Einführung in der Lage sein muss, auf spontane Äußerungen der Schüler zu regieren und hierfür ausreichend Zeit vonnöten ist. Als entscheidende Problematik beim Spielfilmeinsatz ist die Suggestivkraft des Mediums anzusehen. Der Zuschauer erliegt oft der Geschlossenheit der Handlung mit ihren Identifikationsangeboten, die besonders jüngeren Schülern keinen Raum lässt, Abstand zu gewinnen. Deshalb ist es unbedingt notwendig, dass der Lehrer den Schülern genügend Zeit für spontane Äußerungen einräumt, um einseitige oder

[179] Vgl. Meyers, Peter, a.a.O., S. 54f mit Bezug auf Ruprecht, Horst: Lehren und Lernen mit Filmen. Bad Heilbrunn 1970, S. 56-58 und 78

[180] Ebd., S. 54.

[181] Ebd., S. 59.

Copyrighted material

falsche Deutungen gleich zu Beginn zu erfahren und entsprechend auffangen zu können[182].

1.2 Das Potenzial zur Entwicklung des historischen Denkens

Wie bereits oben erwähnt, können Filme nicht als Selbstläufer im Unterricht eingesetzt werden. Der Lehrer muss genau überlegen, welcher Film ausgewählt wird und wann, zu welchem Zweck und mit welcher Absicht er diesen in den Ablauf seines Unterrichts einplant. Filme können zur Veranschaulichung neuer oder bereits bekannter Sachverhalte dienen und zur Festigung von Lernergebnissen beitragen. Hinter dem Einsatz von Filmen verbirgt sich auch die Möglichkeit, dass diese einen Beitrag zur umfassenderen, differenzierteren und nachhaltigeren Aneignung von Informationen leisten oder bereits vorhandene Kenntnisse durch Visualisierung intensivieren. Mit Hilfe von Filmen ist es auch möglich, Schüler auf neue Themen einzustimmen, sie zu Stellungnahmen zu provozieren, sie mit anderen Materialien zu konfrontieren, sie zur Auseinandersetzung mit einem Problem und zur Diskussion neuer Fragestellungen zu motivieren. Ein Film kann auch dazu verwendet werden, einen in themendifferenzierter Gruppenarbeit bereits erarbeiteten Teilaspekt unter einem weiteren Blickwinkel zusammenzufassen[183].
Es ist durchaus sinnvoll, Filme – gleich welcher Art und welchen Genres – in den Geschichtsunterricht zu integrieren. Die Arbeit mit Ausschnitten ist möglich bzw. sinnvoll, wenn der Film nicht eingehend analysiert werden soll, sondern man Geschichte lediglich visualisieren will. Der Filmeinsatz kann unterschiedliche Ziele verfolgen und die Methodik ist vom Unterrichtsziel abhängig, je nachdem, ob das Medium als Einstieg, Erarbeitungsphase oder zur Wiederholung und Verfestigung des bereits Gelernten und zur Transferbildung dienen soll[184].
Wie alle anderen Unterrichtsmaterialien hat auch der Filmeinsatz Vor- und Nachteile, die im Folgenden aufgelistet werden sollen[185]:

---

[182] Ebd., S. 65f.
[183] Vgl. Pandel, Hans-Jürgen / Schneider, Gerhard (Hrsg.): A.a.O., S. 531. Vgl. dazu auch die in dieser Arbeit vorgestellten Arbeits- und Themenvorschläge für die Arbeit mit dem Film *Alexander* im Unterricht
[184] Vgl. Meyers, Peter: A.a.O., S. 59f.
[185] Vgl. Pandel, Hans-Jürgen / Schneider, Gerhard (Hrsg.): A.a.O., S. 526ff sowie Magull, Gabriele: *Sprache oder Bilder?* Unterrichtsforschung zur Entwicklung von Geschichtsbewusstsein, mit einem Vorw. Von Hans-Jürgen Pandel, Schwalbach/Ts. 2000, S. 31.
[185] Vgl. Meyers, Peter: A.a.O., S. 56 f.

Copyrighted material

Vorzüge

- Es gibt keine Quelle, kein Medium, das hinsichtlich seiner Intensität, Faszination, Suggestivität, Ausdrucksstärke und Erlebnisqualität, aber auch Genauigkeit und Realitätsnähe dem Film gleich kommt.
- Wie kein anderes Medium fördert der Film die Bereitschaft, sich in die erzählte und gezeigte Geschichte hineinziehen zu lassen. Er regt die Fantasietätigkeit an, fordert zur Parteinahme und Identifikation heraus, kann Situationen verdeutlichen, historische Realität konkreter und plastischer erscheinen lassen und kann Emotionen freisetzen.
- Informationen, die über das Auge und das Ohr aufgenommen werden, bleiben nachhaltiger im Gedächtnis haften als durch bloße Lektüre erworbene Informationen.
- Filme sind dann anschaulicher, wenn sie überholte Arbeitsvorgänge darstellen oder Lebenssituationen aufgrund von archäologischen Forschungen rekonstruieren.
- Filme ermöglichen den Zugang zu originalen Orten, die *im wahrsten Sinne des Wortes* verbaut sind.
- Der Einsatz von Filmen im Geschichtsunterricht und die anschließende Auseinandersetzung mit dem Gesehenen birgt die Möglichkeit, dass der Lehrer auch mit solchen Schülern ins Gespräch kommt, die sich sonst nicht im Unterricht engagieren oder denen der intellektuelle Zugang zur Geschichte über Textquellen schwer fällt.[186]

Kritische Bemerkungen

- Es besteht die Gefahr des distanzlosen Miterlebens, des kritiklosen *Sich-Einlassens* auf die Filmhandlung und die Faszination der laufenden Bilder.
- Bei der Verwendung des historischen Spielfilms muss immer die Gefahr der Reduktion des kritischen Bewusstseins einkalkuliert werden.
- Die Verzerrung oder sogar Verfälschung der historischen Realität ist möglich, d.h. historische Ereignisse können (bewusst oder unbewusst) sachlich falsch dargestellt werden, ohne dass der Betrachter Notiz davon nimmt.
- Oft ist das historische Ereignis nebensächlich und im Vordergrund stehen gegenwartsorientierte Interessen.

[186] Vgl. Meyers, Peter.Ebd., S. 58 f.

Copyrighted material

1.3 Anregungen zur Entwicklung von Kompetenzen

Abhängig von der Filmart, vom Alter der Rezipienten, von der erreichten Medienkompetenz und den Kenntnissen in Bezug auf die historische Methode der Quellenkritik können die Vorteile des Filmeinsatzes auch ins Gegenteil umschlagen. Ein falsches methodisches Vorgehen, dazu zählt auch die Nichtberücksichtigung der personalen Entwicklung, kann unvorhergesehene Folgen haben. Dies gilt insbesondere für die Verwendung von NS-Filmen im Unterricht. Ganz allgemein gilt für die Besprechung von Filmen im Geschichtsunterricht, je jünger die Betrachter des Mediums sind, desto wichtiger ist es, ihnen im Anschluss an die Filmvorführung, wie bereits oben erwähnt, genügend Raum zur freien Meinungsäußerung zu geben. Weniger sinnvoll ist es, bereits in den Klassen 5-9 das Vorführen von Filmen mit Aufgaben in Verbindung zu setzen. Hier genügt es, wenn der Lehrer die spontanen Eindrücke seiner Schüler sammelt und sich daraus ein aufschlussreiches Bild über den Rezeptionsstand seiner Klasse zusammenstellen kann. Mit den gewonnenen Ergebnissen ist es dann möglich, die Schüler behutsam in die Richtung der angestrebten Ziele zu lenken. Der Lehrer sollte bei der Sammlung der offenen Äußerungen besonderen Wert auf die emotionalen Befindlichkeiten und körperlichen Reaktionen seiner Schüler legen[187].

Für den Lehrer ist es wichtig, genau zu überlegen, was er mit dem Film erreichen will, da unterschiedliche Fragestellungen auch unterschiedliche Ergebnisse hervorbringen. Am Anfang der Filmanalyse können Ordnungs- und Gliederungspunkte stehen, die der Systematisierung dienen (z.B. Inhaltsangabe in Stichworten, Erstellung einer groben Sequenzliste oder eines Filmprotokolls[188]). Im Allgemeinen endet die Analyse mit einer Gesamtinterpretation, der sich ab Klasse 10 eine Filmkritik anschließen sollte. Filmkritik heißt auch die Beurteilung des Films als Kunstwerk und soll die Schüler dazu anhalten, ihre Medienkompetenz beweisen.[189] Für die Arbeit mit Filmen im Unterricht bedeutet dies, dass der Schüler lernen soll, auch suggestiv gestaltete Inhalte kritisch zu beurteilen. Im Anschluss an die Herausarbeitung der Botschaft des Films könnten die Fragen lauten: *Welche Botschaft will der Film vermitteln? Ist eine besondere Intention der Filmemacher erkennbar?*

Überaus wichtig für die Bearbeitung des Filmmaterials ist die Auseinandersetzung mit der Frage, ob das, was durch den Film vermittelt wird, der historischen „Wahrheit" entspricht. Denn wie bereits oben angedeutet, hat dieses Medium eine starke emotionale Komponente, die das Unterbewusstsein anspricht und

---

[187] Ebd., S. 56f.

[188] Vgl. das Filmprotokoll zum Spielfilm *Alexander* im Anhang dieser Arbeit.

[189] Vgl. Meyers, Peter: A.a.O., S. 60f.

Copyrighted material

deren Einflusskraft sowohl positiv als auch negativ sein kann. All dies muss sowohl in Bezug auf das Geschichtsbild als auch bezüglich des Einflusses auf das Wertbewusstsein bedacht und am Ende der Filmanalyse berücksichtigt werden.

2 Sachinformationen[190]

2.1 Filmgattungen

Im Folgenden sollen kurz drei Filmgattungen beschrieben werden, die sich für den Einsatz im Geschichtsunterricht besonders eignen[191]:

(1) **Filmdokument:** Diese Gattung besitzt den höchst möglichen Authentizitätsgrad. Es handelt sich dabei um visualisierte Oral-History-Produkte. Dazu zählen u.a. Wochenschauen, (NS-) Selbstdarstellungen und gefilmte Interviews.

(2) **Kommentierter Dokumentarfilm:** Hierbei handelt es sich um die Reproduktion von Wirklichkeit. Diese Filme werden für Bildungszwecke geschaffen und widmen sich der Darstellung eines historischen Ereignisses bzw. Zustandes oder eines geschichtlichen Zusammenhanges unter der Verwendung zeitgenössischer Bild- und Tonquellen.

(3) **Spielfilme:** Kennzeichnend für den Spielfilm ist der fiktionale Charakter, der die Emotionen des Publikums anspricht bzw. ansprechen soll. Die Kategorie Historischer Spielfilm steht geschichtswissenschaftlich dabei im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Historische Spielfilme bemühen sich (meist) um eine Form historischer Wahrheit, die nicht mit Richtigkeit oder objektiver Erzählung verwechselt werden darf. Meyers spricht hier von einer „inneren Wahrheit", die ausgedrückt werde und die der Deutung von Geschichte gleichkomme.[192] Spielfilme können sowohl als Ausdruck von Zeitgeist oder zur Veranschaulichung eines bestimmten Zeitgeschmacks dienen und darüber hinaus die Möglichkeit der politischen Manipulation demonstrieren. Sie können auch herangezogen werden, um zu erfahren, wie eine Gesellschaft sich eines Teils ihrer Geschichte versichert bzw. diesen interpretiert.

---

[190] Für die Arbeit mit Filmen im Unterricht zu aktuellen Fragestellungen empfehlen sich die Filmhefte der Bundeszentrale für Politische Bildung (http://www.bpb.de/publikationen/SNA3WX,0,0,Filmhefte.html). Die Filmhefte sind filmpädagogisches, themenorientiertes Begleitmaterial zu ausgewählten nationalen und internationalen Kinofilmen (aktuell z.B. *Knallhart; Das Leben der Anderen; Gegen die Wand*). Auf 16 bis 24 Seiten werden Inhalt, Figuren, Thema und Ästhetik des Films analysiert. Darüber hinaus gibt es ein detailliertes Sequenzprotokoll, Fragen, Materialien und Literaturhinweise. Alle aktuellen und auch bereits vergriffenen Hefte sind im Internet im pdf-Format zum Herunterladen verfügbar.
Da dies ein Angebot der BPB ist, sind diese Hefte für Filme zur Antike leider nicht erhältlich.

[191] Ebd., S. 525.

[192] Vgl. Meyers, Peter: A.a.O., S. 48ff.

Copyrighted material

2.2 Zum Film „Alexander"

Der Spielfilm „Alexander" von Regisseur Oliver Stone kam im Dezember 2004, einen Tag vor Weihnachten, in die Kinos.[193] Er behandelt das Leben des makedonischen Königs Alexander, genannt der Große, gegen Ende der klassischen Epoche Griechenlands. Angefangen bei Alexanders Kindheit, über seinen Aufstieg zur Macht, seine Eroberungszüge und Städtegründungen bis hin zu seinem tragischen Ende zeichnet der Film wichtige Lebenssituationen Alexanders nach und versucht dabei Motive für das Handeln der wichtigen Charaktere aufzuzeigen.
Als Grundlage für das Drehbuch diente die 1972 erschienene Alexander-Biografie[194] von Robin L. Fox, Professor an der Oxford University, der während der Dreharbeiten als historischer Berater diente. Fox bestand darauf, als Statist in der Kavallerie mitreiten zu dürfen.[195] Als Erzähler führt Anthony Hopkins als Ptolemaios I. chronologisch durch den Film. Der ehemalige General und Kampfgefährte Alexanders zählte zu denjenigen, die versuchten, dessen Erbe zu bewahren. Als Herrscher von Ägypten gelang es ihm, das Land am Nil weitgehend unbeschadet zu erhalten.
Gedreht wurde in Marrakesch, London und Thailand. Zu den Stärken des Films gehört die um historische Genauigkeit bemühte Ausstattung wie die prächtigen Kostüme und die detailverliebten und real wirkenden Kulissen. Bei aller Kritik an dem Werk Oliver Stones´ können sein ambitionierter Versuch, die Vergangenheit auf der Leinwand lebendig werden zu lassen und die opulente künstlerische Gestaltung des Films vielleicht helfen, auch bei geschichtsverdrossenen Schülern die Lust an der Ent- und Aufdeckung der Vergangenheit wieder zu erwecken.

3 Aufgaben und Materialien

3.1 Zum Einstieg mit provokanten Zitaten

Der Unterrichtseinstieg als „Steuerungselement des Lehrers" soll die Vorstellungswelt der Schüler beflügeln, Freiraum für Spekulationen bieten, spontane Fragen provozieren, Problemfelder aufdecken und vor allem Spannung

---

[193] Der Film erwies sich in den USA als Kassenflop. Nur dank der zu Weihnachten in Europa errungenen Einspielergebnisse konnten die Produktionskosten gedeckt werden. Auch die Kritiken waren oftmals vernichtend: Der Film war in den USA für sechs „Goldene Himbeeren", den sog. Anti-Oscar, nominiert.
[194] Fox, Robin Lane: Alexander der Große. Eroberer der Welt. Stuttgart 2005
[195] Diese Information ist evtl. auch für den Unterricht interessant. Man könnte ein Foto des Historikers vor dem Schauen des Filmes zeigen und anschließend die Schüler versuchen lassen, den Alexander-Biografen unter den Reitenden zu erkennen. Dies kann die Aufmerksamkeit steigern und die Identifikation mit der eigenen Lebenswelt der Schüler erhöhen; schließlich ist es möglich, als Privatperson an der Antike *teilzunehmen*.

Copyrighted material

aufbauen.[196] Ausgehend von diesem Anspruch haben wir uns für einen provokanten Einstieg mit Hilfe von Auszügen aus (kontroversen) Filmkritiken entschieden, die vor allem eins leisten sollen: das Interesse und die Neugier der Schüler wecken.
Um jedoch die Äußerungen in den Kritiken beurteilen zu können, müssen die Schüler auf vorhandenes historisches Wissen zurückgreifen bzw. sich dieses im Laufe der Erarbeitung des Filmes aneignen. Angestrebtes Unterrichtsziel ist eine motivierte, eigeninitiative Auseinandersetzung mit dem Thema und den Fragestellungen.

Folie Unterrichtseinstiege:

Stark geschminkt
„Colin Farrell als schwule Tucke, Angelina Jolie als Hexe: Das hätte der Alexander-Film von Oliver Stone zeigen können, wenn sich der Regisseur nur mehr getraut hätte."
Jens Jessen, Die Zeit vom 16.12.2004

Alexander mit Soße
„Ein Eroberer, der rockt: Oliver Stone hat es fertig gebracht, seinen eigenen Wahnsinn in die Form eines Sandalenfilms zu gießen. Die Frage bleibt, wer am Ende die wirklich herbe Niederlage erleidet."
Tobias Kniebe, Süddeutsche Zeitung vom 21.12.2004

Unsterblich werden und dann sterben
„Mit seinem blondierten Haar, das einen merkwürdigen Kontrast zu seinen dunklen Brauen und Bartstoppeln bildet, passt er [Collin Farrell] eher in einen Herrenfriseursalon in Ephesos als auf die Schlachtfelder Vorderasiens. [...]"
Andreas Kilb, Die Welt, 21.12.2004

[196] Vgl. Schneider, Gerhard: Gelungene Einstiege. Voraussetzung für erfolgreiche Geschichtsstunden, hrsg. von Klaus Bergmann. 3 Aufl., Schwalbach/Ts. 2001.

Copyrighted material

3.2 Ausgewählte Szenen mit Arbeitsvorschlägen

Alexander wird von Aristoteles unterrichtet.

A 1 Vermute, warum zeichnet Aristoteles ein so überhebliches, den fremden Kulturen gegenüber herablassendes Weltbild zeichnet.

A 2 Untersuche, ob sich Alexander in seinem späteren Handeln an dem von Aristoteles vermittelten Bild der *Fremden* orientiert. Nenne Gründe für eine eventuelle Veränderung.

-->*Begriffsbestimmung* Xenophobie

-->*Quellentext*: Alexander und Aristoteles; in: Plutarch, Alexander[197]

Alexander und Olympias

A 3 Charakterisiere die Beziehung zwischen Alexander und seiner Mutter?

A 4 Stelle Hypothesen auf, inwieweit Olympias das Handeln Alexanders beeinflusst.

A 5 Suche nach ähnlichen Eltern-Kind-Konstellationen gibt es in der Geschichte/ Literatur?

Alexander und Hephaistion

A 6 Untersuche, wie antike Autoren[198] die Liebe Alexanders´ zu Hephaistion darstellen.

A 7 Recherchiere, wie sich die Beurteilung homosexueller Beziehungen in der antiken Welt in den Quellen niederschlägt.

Rezensionen: 25 griechische Anwälte drohten dem Regisseur und den Warner Studios mit Prozessen

M1: *Der bewegte Mann*, Die Welt, 24.11.04

M2: *Alexander, der große Liebhaber*, FAZ, 26.12.04

Kampfszenen

A 8 Stellt antike Kampfstile, militärische Ausrüstung und Kriegsstrategien vor.

[197] Handbuch des Geschichtsunterrichts, S. 167, siehe auch Szene im Filmprotokoll.

[198] Besonders bei Plutarch und Kallisthenes

Copyrighted material

3.3 Themenvorschläge zur Bearbeitung im Unterricht

Kriegsführung

A 1 Welche Waffen kamen auf dem antiken Schlachtfeld zum Einsatz?

A 2 Wie waren die Kämpfer gekleidet und ausgerüstet?

A 3 Welche unterschiedlichen Kampftrupps gab es und was waren ihre Aufgaben?

A 4 Welche Strategien wurden bei der antiken Kriegsführung eingesetzt?

Antike Götter- und Sagenwelt

A 5 Notiere alle im Film vorkommenden Götternamen und fertige eine Kurzbiografie von ihnen an.

A 6 In welcher Beziehung stehen die einzelnen Figuren/ Götter zueinander? Fertige ein Schaubild an.

Kulturaustausch vs. Xenophobie

A 7 War Alexander ein Förderer der Verständigung zwischen unterschiedlichen Kulturen? Warum?

A 8 Was könnten Gründe dafür sein, dass Aristoteles ein so feindliches Bild von den benachbarten Völkern zeichnet?

A 9 Fallen euch Beispiele dafür ein, dass uns die Aussagen Dritter über Fremde heute immer noch beeinflussen?

Geografische Aspekte

A 10 Zeichne die Route Alexanders´ auf einer Karte mit Jahreszahlen der Schlachten ein.

A 11 Zeichne Alexanders Städtegründungen ein.

Homosexualität in der antiken Welt

A 12 Welche Lebens- und Liebesformen gab es in der antiken Welt?

A 13 Welche Quellen geben darüber welche Auskunft?

Zusätzlich wäre bezüglich der Arbeit mit dem Film Folgendes möglich:

Der produktive Umgang mit dem Film

- Drehen eines eigenen Videofilms (Figuren, Handlung und Ausstattung sollen an der Antike orientiert sein)
- Zeitzeugeninterview nachstellen (historisch korrekte Fakten sollen von einem fiktiven Zeitzeugen „erzählt" werden)

Copyrighted material

- Nachspielen von den in den Quellen beschriebenen Szenen (vgl. Quellenmaterial)
- **Mind Map zu Alexander** erstellen, z.B. zu Alexanders´ Beziehungen (Freunde, Feinde, Verbündete), seinen Schlachten, seiner Herkunft, seinen Zielen sinnvoll als Sequenzabschluss/ Ergebnissicherung
- **Schaubild der Figurenkonstellation** (inkl. Götter) erstellen.

3.4 Fehler im Film „Alexander" (Auswahl)

Auf die Fehlerszenen sollte vor oder während des Schauens hingewiesen werden, und die entsprechenden Fehler in den Szenen sollten auf dem Filmprotokoll vermerkt werden. Unterstützend dazu sollte die Sage von Herakles mit den Schülern erarbeitet, respektive wiederholt werden. Auch farbige Abbildungen des Ischtar-Tores können gezeigt werden. Um die Fehler im Film nach der Besprechung zu verdeutlichen, sollten die entsprechenden Szenen erneut vorgeführt werden.

- Beim Unterricht in Pella erklärt Aristoteles seinen Schülern die Welt mit Hilfe eines Fussbodenmosaiks, in dem englische, statt, wie historisch korrekt, griechische Landschaftsbezeichnungen zu finden sind.
- Philipp erklärt seinem Sohn, dass Herakles zwölf Aufgaben erfüllen musste, und daraufhin seine Kinder tötete. Die Sage besagt indes, dass Herakles von Hera in den Wahnsinn getrieben wurde, und daraufhin seine Frau und seine Kinder tötete, welche er für die seines Todfeindes hielt. Zur Buße musste er die zwölf Aufgaben erfüllen. Es handelt sich hierbei also um einen chronologisch-kausalen Fehler.
- Als Alexander durch das Ischtar-Tor in Babylon einzieht, kann der Betrachter den Turm von Babel sehen. Dieser existierte jedoch bereits seit über einem Jahrhundert nicht mehr, denn schon Herodot konnte auf seinen Reisen kaum mehr als dessen Fundamente sehen. Ob er zudem historisch korrekt dargestellt wurde, ist eine architekturhistorische Problematik. Fest steht, dass er einer Zikkurat ähnlich einen quadratischen Grundriss besaß.

Copyrighted material

3.5 Zum Filmprotokoll[199]

Der Umgang mit dem Filmprotokoll sollte im Vorfeld genau besprochen werden, um eventuellen Verständnisschwierigkeiten vorzubeugen. Hilfreich kann es sein, eine Szene 2-3mal zu schauen und sie anschließend gemeinsam auszuwerten. Es vereinfacht den Schülern die Arbeit, wenn der Film nach jeder im Protokoll aufgeführten Szene angehalten wird, damit sie das Gesehene in Ruhe rekapitulieren und ihre Beobachtungen und Eindrücke aufschreiben können. Auch sollten die Szenen mehrere Male (mindestens jedoch 2mal) angeschaut werden, damit sowohl Handlung, Figurenkonstellation und Konflikt, aber auch künstlerische Mittel erkannt werden. Das Eingehen auf die künstlerischen Mittel (Beleuchtung, Musik, Kameraeinstellungen) ist wichtig, da sich über diese oft nonverbale Informationen über Charaktere und Situation erschließen lassen.

3.6 Zu den Quellentexten (Auswahl)[200]

Bei der Arbeit mit den Quellen wirkt es sicher motivationsfördernd, wenn deren Inhalt in Bezug gesetzt wird zu den Filmszenen oder Zeitungsartikeln und man die jeweiligen Aussagen oder das Bild, das beim Betrachter/ Leser entsteht, vergleicht[201]. Die antiken Autoren sollen sozusagen als *Experten* für den Wahrheitsgehalt einer Aussage (im Film oder in den Rezensionen) dienen. Wichtig erscheint dabei vor allem, dass die Schüler Interesse und Spaß an dem Quellenstudium haben, da sie ihnen helfen, die Richtigkeit oder Falschheit einer Aussage zu belegen. Natürlich kann im gleichen Zuge auch Quellenkritik betrieben werden. Es können selbstverständlich noch viele weitere Quellen herangezogen werden, eventuell findet sich auch etwas im aktuellen Lehrbuch. Die hier verwendeten Quellen aus dem Handbuch des Geschichtsunterrichts, Bd. II: Das Altertum befinden sich in Kopie im Anhang dieser Arbeit.

---

[199] Das Filmprotokoll befindet sich aufgrund seines Formates im Anhang dieser Arbeit.

[200] Aus: Krieger, Herbert (Hrsg): Handbuch des Geschichtsunterrichts, Bd. II: Das Altertum: Materialien für den Geschichtsunterricht gegr. von Wolfgang Kleinknecht und Herbert Krieger. 5. neubearb. Aufl., Frankfurt am Main, Berlin, München 1982, S. 167-178

[201] Sehr gut bietet sich das z.B. bei Szene IV an, in der Alexander das Pferd Bukephalos zähmt. Da sich die Szene an der Beschreibung von Plutarch in *Alexander* (siehe Quellentext) orientiert, könnte man die Schüler Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Darstellung der Situation und der Personen finden lassen. Auch möglich ist, den Anfang der Szene zu schauen, ein Stück passenden Quellentext zu lesen, die Szene weiter zu schauen und anschließend beide Eindrücke zu vergleichen

Copyrighted material

4 Filmkritiken[202] (mit Arbeitsanregungen)

4.1 Zur Homosexualität in der Antike

M 1 „Der bewegte Mann

Griechen wollen Oliver Stone verklagen, weil sein „Alexander" einen bisexuellen Eroberer zeigt

von Berthold Seewald

„Der britische Alexander-Biograph Robin Lane Fox sorgte am Set dafür, dass alles mit rechten Dingen zugeht. Umso überraschender ist daher die Meldung, dass bereits vor der Premiere 25 griechische Anwälte dem Regisseur und seinem Studio Warner mit Prozessen drohen. Nach Medienberichten wollen die Hellenen Klagen einreichen, wenn nicht hervorgehoben werde, dass ‚Alexander' reine Fiktion sei, und nicht das wahre Leben des Königs wiedergebe. Es sei nämlich in keinem historischen Dokument belegt, dass er homosexuell gewesen sei. Es wird Stone nur in Maßen beruhigen, dass zumindest die andere Geschichte Alexanders, die Eroberung Asiens, durch die griechischen Juristen nicht in Frage gestellt wird. Doch um das Privatleben des Königs geht es ihnen auch nicht. Ihre Attacke zielt auf den Kern von Alexanders Herrschaft, seinen Hof, den Kreis seiner Freunde, sein Charisma, das Amalgam, das seinen Zug erst möglich machte. War der Eroberer der Welt schwul? Für Stones Berater Lane Fox steht das außer Zweifel. So war Alexander das Verhältnis zu Hephaistion "die einzige tiefverankerte Liebesbeziehung in seinem Leben". Der Scheiterhaufen, den er seinem Freunde nach dessen Tod im Jahr 324 v. Chr. errichtete, soll 10.000 Talente wert gewesen sein.

Doch die Anwälte verstehen ihr Handwerk und argumentieren mit den Quellen. Aus ihnen weiß man, dass Hephaistion Alexanders engster Freund, Schwager, politischer Vertrauter, Vizekönig in Asien gewesen ist. Aber schliefen sie auch miteinander? Alexander war bisexuell, lautet die Botschaft von Oliver Stone. Neben heftigen Umarmungen mit Hephaistion und zahlreichen gut aussehenden Gefolgsleuten finden wir den König nur einmal in eindeutiger Aktion, mit Roxane, die, das wissen wir aus Zeugnissen, ihm nach seinem Tod einen Sohn, Alexander, gebar, sein unglücklicher Erbe.

Stone und Lane Fox können aber gewichtige Autoritäten für ihre Position ins Feld führen. Zum Beispiel Homer. Der lässt die europäische Literaturgeschichte in der

[202] Die hier aufgeführten Filmkritiken können und sollten nach Belieben und Unterrichtsziel gekürzt werden. Sie sind in dieser ausführlichen Form dargestellt, damit der Spielraum für verschiedene Topoi möglichst groß ist.

Copyrighted material

‚Ilias' mit einer zumindest homoerotischen Beziehung beginnen. Achilles und Patroklos waren ein Paar, bis Hektor diesen tötete.
Das Verhältnis Achilles-Patroklos gilt der Forschung als Schlüssel zu Alexanders Schlafzimmer. Denn in den Helden des Mythos erkannte der König seine Gegenspieler, mit ihnen wollte er gleichziehen. Wie Achilleus (einer von Alexanders sagenhaften Vorfahren) den Patroklos liebte, so liebte Alexander den Hephaistion."
DIE WELT, 24.11.2004

M 2 „Alexander, der große Liebhaber"
von Dieter Bartetzko

Fünfundzwanzig Anwälte
„... schon ein flüchtiger Kuss zwischen dem Recken und seinem Geliebten Hephaistion genügte, um in Amerika fünfundzwanzig griechische Anwälte auf die moralischen Barrikaden und vor Gericht zu treiben. Ihr Sprecher erklärte, man wolle das Einblenden der Zeile ‚Vorsicht, alles frei erfunden' erzwingen: ‚Es gibt kein einziges historisches Dokument, aus dem die angebliche Homosexualität Alexanders hervorgeht.'
Entweder haben die Anwälte nie Kallisthenes und Plutarch gelesen, oder sie haben, getreu dem Motto, dass nicht sein kann, was nicht sein darf, aus der Tatsache, dass beide ganz selbstverständlich, aber ohne das Wort Männerliebe von Alexanders Liebe zu Hephaistion und Kleitos berichten, geschlossen, dass Alexanders Verhalten tadelloser Platonik im heutigen Sinne entsprochen habe.
Maßlose Leidenschaft
Ohne Scheuklappen gelesen, ist die Sachlage eindeutig: Der Makedone liebte Männer mit oft maßloser, seinem großen Vorbild Achilleus entsprechender Leidenschaft. Als der geliebte Kleitos nicht dieselbe Hingabe bewies, wie Homers Patroklos sie für Achilleus aufbrachte, durchbohrte er ihn während eines Gelages mit einer Lanze. Dem Hephaistion dagegen blieb er so treu wie Roxane, der Fürstentochter von Baktria und Mutter seines Sohnes, die er 327 vor Christus heiratete und auch nicht verließ, als er aus diplomatischen Gründen zwei persische Fürstentöchter zu Frauen nahm, die er, nebst vielen Geliebten, stets an seiner Seite hatte.
Hephaistion erhob er nach dessen Tod zum Heros, so wie lange nach ihm Hadrian seine verstorbene große Liebe Antinoos zum Gott erhob. Auch für den Römer, sollte sein Leben einmal verfilmt werden, fänden sich gewiss Hollywood-Regisseure mit bigotter Diskretion und dennoch Anwälte oder andere homophobe Scheuklappenträger, die dagegen klagten. Nicht auszudenken aber, wie viele

Copyrighted material

Gerichte rotieren müssten, käme ein Filmstudio auf die Idee, die Liebe des heiligen Königs David zu Sauls Sohn Jonathan ins Bild zu setzen. Dessen Denkmal wird wohl die Bibel bleiben, wo unzensiert die Davidklage zu lesen bleiben wird: ‚Es ist mir Leid um Dich. Deine Liebe ist mir wundersamer gewesen als Frauenliebe ist.'"
Frankfurter Allgemeine Zeitung, 26.11.2004

4.2 Alexander als Eroberer

M 3 „Bis an die Grenzen der Welt

Alexander gilt als größter Eroberer der Geschichte. Zehn Gründe, warum er in nur elf Jahren die Erde veränderte

von Berthold Seewald

Abstammung

Alexander war der Sohn Philipps II. von Makedonien und der epeirotischen Königstochter Olympias. Sein Vater, als Vormund eines Prinzen auf den Thron gekommen, war ein begnadeter Feldherr und umsichtiger Staatsmann, der das angeschlagene Stammeskönigreich am Rande der griechischen Welt zu deren Vormacht gemacht hatte. Seine Mutter nahm an orgiastischen Kulten teil, war herrschsüchtig und dämonisch. Sie prägte seine Kindheit. Über beider Stammbäume war Alexander ein Nachkomme von Herakles und Perseus, großen Helden des Mythos. Sie wurden sein Vorbild.

Erziehung

Obwohl Philipp II. auch andere Frauen hatte, erhielt Alexander eine Ausbildung, die einem Kronprinzen gemäß war. Mit befreundeten Söhnen der Aristokratie ging er bei dem (damals noch nicht so berühmten) Gelehrten Aristoteles in die Schule. Zugleich zog der Vater ihn zu militärischen Aufgaben heran. In der Schlacht gegen die griechischen Stadtstaaten bei Chaironeia 338 befehligte er die Reiterei, deren Angriff den Sieg brachte.

Heer

Als Philipp II. 336 ermordet wurde, stand seine Armee bereits in Kleinasien, um den panhellenischen Rachefeldzug gegen den persischen Erbfeind in Szene zu setzen. Die mehr als 20 Jahre währenden Feldzüge unter Philipp hatten das makedonische Heer zu einer fürchterlichen Kriegsmaschinerie geformt: 9000 Pezhetairen in sechs Regimentern, schwere, mit langen Lanzen kämpfende Infanterie; 3000 Hypaspisten, ähnlich bewaffnet, jedoch beweglicher; 6000

Copyrighted material

Leichtbewaffnete für den Fernkampf; 1200 Hetairen zu Pferde, die Garde, sowie 600 Aufklärer. Dazu kamen noch 7000 Hopliten der griechischen Staaten, ebenso viele Söldner und einige tausend Reiter.

Kriegskunst

Alexander war der Mann, diese Waffe unter jeder Bedingung zu bedienen. Gegen diesen Kampf mit verbundenen Waffen - ein Begriff, der nicht umsonst auf die Wehrmacht der Blitzkriege angewandt wird - hatten die schwerfälligen Riesenarmeen Persiens keine Chance. Bei Gaugamela erkannte Alexander, dass die Perser das Schlachtfeld mit Fallen präpariert hatten. Er manövrierte nach rechts, zog damit die feindliche Front auseinander und zerschlug sie durch einen gezielten Reiterangriff gegen die Position des Großkönigs. Hinzu kam, dass Alexander sich auf exzellente Feldherren verlassen konnte. Und auf seine Armee. Alexanders Charisma folgte sie bis an das Ende der Welt.

Pragmatismus

Trotz aller militärischen Überlegenheit waren es nicht seine Siege, sondern vor allem seine Politik, die Alexander zum Herren der Welt machten. Nicht dogmatisch begründete er seine Herrschaft, sondern durch kluge Analyse der jeweiligen Gegebenheiten und pragmatische Lösungen, die sich daraus ergaben. So wurde die Satrapienorganisation des Perserreiches weitgehend übernommen. Vor allem aber verzichtete Alexander von Anfang an darauf, Asien als makedonisch-griechische Beute zu begreifen. Statt dessen wurden einheimische Eliten an den Hof, in die Verwaltung, ins Heer gezogen. Gegenüber den ehemaligen Untertanen des Großkönigs trat Alexander als dessen Nachfolger, nicht als fremder Eroberer, auf, während er sein Heer lange als charismatischer Stammeskönig führte.

Brutalität

Sicherlich war Alexander nicht nur aus Kalkül großzügig. Echte Opposition aber provozierte bei ihm äußerste Brutalität. Als sich kurz nach seiner Thronbesteigung Theben und Athen gegen ihn erhoben, schlug er nicht nur deren Heer, sondern löschte Theben aus. Als die phönizische Stadt Tyros, gestützt auf ihre Insellage, die Unterwerfung verweigerte, wurde sie sieben Monate lang belagert und dann dem Erdboden gleich gemacht. Die Führer der altmakedonischen Fraktion, Parmenion und Philotas, wurden ermordet. Seinen Freund Kleitos, der ihm am Granikos das Leben gerettet hatte, tötete Alexander eigenhändig während eines Gelages, weil der sein orientalisches Auftreten verhöhnt hatte. Und manche deuten den mörderischen Rückmarsch durch die

Copyrighted material

Gedrosische Wüste, bei der 45 000 Mann umkamen, als Strafe für die Meuterei am Hyphasis.

Städte

Mehr als 20 Städte soll Alexander von Ägypten bis Indien gegründet und mit Veteranen und Einheimischen besiedelt haben. Doch sie sollten nicht einfach als militärische Stützpunkte dienen, sondern als Zentren griechischer Kultur. Alexandria in Ägypten wurde die berühmteste dieser Gründungen, eine der Metropolen der antiken Welt, Zentrum des Handels und der Gelehrsamkeit. In diesen und den Städten seiner Nachfolger vollzog sich die Annäherung zwischen Orient und Okzident.

Wissenschaft

Ähnlich wie Napoleon mehr als 2000 Jahre nach ihm führte Alexander einen großen wissenschaftlichen Stab mit sich. So wurde der Marsch auch zu einer Expedition im großen Stil, deren Ziel es war, die Grenzen der Welt zu entdecken. Ganze Flotten wurden gebaut, um die Verbindung vom Indus bis zum Euphrat zu erkunden. Gelehrte und Philosophen beschrieben Asien. Und der Hofschreiber Kallisthenes, Neffe des Aristoteles, sorgte dafür, dass die Welt davon erfuhr. Allerdings ließ Alexander den Kallisthenes töten, als dieser ihm den altpersischen Unterwerfungsgruß verweigerte.

Gott

Als Alexander nach seiner Stadtgründung am Nil die Oase Siwa in der Wüste besuchte, soll ihn das Orakel des Ammon als "Sohn des Gottes" begrüßt haben, was ihm als neuem Pharao auch zustand. Das kann ihn in seiner Überzeugung, auf Herakles Spuren zu wandeln, nur bestärkt haben. Hinzu kam, dass Alexander als Großkönig automatisch in die Sphäre kultischer Verehrung hinein wuchs. Auch in seinen Städten kamen ihm als Gründer göttliche Ehren zu. Das geradezu übermenschliche Streben seiner letzten Monate, Europa und Asien miteinander zu verschmelzen, lässt vermuten, dass er sich am Ende den Göttern sehr nah gefühlt haben muss.

Sehnsucht

‚pothos' schreiben antike Autoren, wenn sie nach einem Motiv für Alexanders Antrieb suchen. Tatsächlich war es wohl eine tief empfundene Sehnsucht, die Alexander immer weiter streben ließ, ein Streben, es den Heroen der Urzeit, vor allem Achill, gleichzutun. Denn er wollte beweisen, dass er wirklich einer der ihren war. Nicht im Mythos, sondern in der Wirklichkeit. In Nordiran berannte er

Copyrighted material

eine Festung, nur weil man sich erzählte, Herakles sei an ihr gescheitert. Vom Indus wollte er an den Ganges, weil dort endlich die Grenzen der Oikumene erreicht worden wären. Und bei seinem Tod stand ein Heer bereit, Arabien zu erobern, später auch Karthago, weil niemand solches je vermocht hatte. Diese Pläne scheiterten. Doch auch ohne sie hatte Alexanders ‚pothos' sein Ziel erreicht: Kein Mensch hat jemals ein größeres Reich erobert."
DIE WELT, 15.12.2004

A 1 Diskutiert die zehn in diesem Artikel angesprochenen Motive für Alexanders Streben nach Weltruhm.

A 2 Findet Quellentexte, die die Aussagen des Autors be- oder widerlegen.[203]

M 4 „Alexander mit Soße"
von Thomas Kniebe

„Der Druck ist gewaltig, von Anfang an. Misstraue deinem Vater, flüstert die Mutter dem Knaben zu, er ist ein Tyrann und Barbar, er bringt dir Verderben, die Verschwörer lauern schon, sie werden dich töten und mich gleich dazu, und eigentlich bist du sowieso der Sohn des Zeus. Glaub' ihr kein Wort, sagt der Vater, Frauen sind Schlangen und Zauberinnen, gefährlicher als jeder Krieger. Könige werden nicht geboren, sondern gemacht – aus Stahl und Leid.
Sagt's und zeigt dem Sohn eine Höhle mit Felsmalereien, wo die Helden des Mythos ihre ewigen Qualen leiden. Prometheus, Ödipus, Medea: Opfer der Hybris, bestraft von den Göttern. Der Osten wird dir Verderben bringen, predigt Aristoteles, der Lehrer – jawohl, er ist es wirklich, ein weiser Hausphilosoph, aber nicht Weisheit ist hier sein Programm, sondern Angst vor dem Fremden. Zeuge einen Nachfolger, wispert schon wieder die Mutter, Liebe unter Knaben ist schön und gut, doch nur ein Sohn kann deine Herrschaft sichern [...] Und Alexander, der noch nicht ganz so Große, blickt flehend und scheint einen stummen Schrei zum Himmel zu schicken: Shut up! Ich habe hier einen Job zu erledigen, und die Zeit ist schon reichlich knapp.

Wohl wahr. Die Größe dessen, was dieser größte Feldherr der Geschichte in wenigen Jahren erreichen muss, nimmt einem bis heute den Atem: Zusammen mit dem Vater die griechischen Stadtstaaten besiegen und vereinigen, die Phalanx seiner Speerträger zu einer unbesiegbaren Kriegsmaschine formen, mit 40 000 Mann gegen 250 000 Perser antreten und glorreich gewinnen, Babylon

[203] Diese Aufgabe eignet sich wegen ihres großen Umfangs für die Arbeit zu Hause. Bei der Behandlung von einzelnen Abschnitten ist auch die Arbeit während der Unterrichtszeit denkbar. Eine geeignete Quellensammlung sollte den Schülern hierfür zur Hand gegeben werden.

Copyrighted material

und den unvorstellbaren Reichtum des Ostens einnehmen, die besiegten Völker nicht versklaven, sondern zu Verbündeten machen, Gesetze und Logistik eines Großreichs erfinden, haufenweise Städte gründen, sich in Ägypten zum Pharao krönen lassen, immer weiter nach Osten ziehen, mehrmals heiraten, mit ungezählten Frauen, Knaben und Eunuchen schlafen, echte oder vermeintliche Aufstände niederschlagen, alte Mitstreiter hinrichten und immer noch weiter vorrücken, die ganze bekannte Welt erobern und auch noch die unbekannte, zum Beispiel Indien, wo sein Heer schließlich im Dschungel stecken bleiben wird, und dann, gerade mal 33 Jahre alt, im Jahr 323 v. Chr. sterben und eine sexy Rockstar-Leiche hinterlassen."
Süddeutsche Zeitung vom 21.12.20

A 3 Diskutiert über den Stil des Artikels.
A 4 Regt der Artikel zum Anschauen des Films an? Wenn ja, wodurch?
A 5 Auf welche Szenen wird Bezug genommen?
A 6 Welche Fragen werden aufgeworfen?

Filmprotokoll Alexander

Sein Name ist eine Legende – seine Taten unvorstellbar

Szene/ Schauplatz	**Personen**	**Handlung**	**Konflikt**	**künstlerische Mittel**	**Funktion**
Die Kindheit Alexanders: **I. Schlafgemach der Mutter** (0:10:10-0:11:43) *Zu Alexander u. Olympias: siehe 3.2*	Alexander Olympias Phillip				Einführung der Charaktere
II. Ringen mit Hepheistion (0:11:43-0:13:16) *Zur Homosexualität i.d. Antike, siehe 3.2, 3.3 und 4.1*	Alexander Hepheistion				

Copyrighted material

Szene/ Schauplatz	Personen	Handlung	Konflikt	künstlerische Mittel	Funktion
III. Unterricht bei Aristoteles (0:13:16-0:16:40) *--> Quelle:* Alexander und Aristoteles, *Plutarch, Alexander*[204] *Arbeitsvorschläge: s. 3.2* *Fehler: siehe 3.4!*					
IV. Das Pferd Bukephalos (0:16:30-0:21:18) *--> Quelle:* Der Bukephalos, *Plutarch, Alexander*[205]					
V. Die Höhle der Sagen (0:21:18-0:25:07) *Antike Götter- u. Sagenwelt: s. 3.3* *Fehler: s. 3.4*					

[204] siehe Handbuch des Geschichtsunterrichts, Bd. II, Das Altertum, 5., neubearb. Aufl., Frankfurt a.M., Berlin, München 1982, S. 167.
[205] Ebd.

Copyrighted material

Alexander als Kriegsherr: **VI. Die Schlacht in Persien** (Gaugamela) (0:43:02-0:49:25) *Zur antiken Kriegsführung: s. 3.3*					
VII. Einzug in Babylon (Ishtar-Tor) (01:01:33-01:04:02) *Fehler: siehe 3.4*					

Szene/ Schauplatz	**Personen**	**Handlung**	**Konflikt**	**künstlerische Mittel**	**Funktion**
Indien: **VIII. Die Truppen wollen nach Hause** (02:05:10-02:11:58) --> *Quelle*: Die Meuterei von Opis, 324 v.Chr.; *Arrian, Anabasis*[206]					

[206] Handbuch des GU, S. 176f.

Copyrighted material

IX. Kampf mit den Kriegselefanten (02:17:17-02:19:50) *Zur antiken Kriegsführung: s. 3.3*					
X. Wüstenmarsch heimwärts (02:25:11-02:26:00) *Quelle*: Der Marsch durch die gedrosische Wüste; *Arrian, Anabasis*[207]					

5 Quellen und Literatur

Aurich, Rolf: Wirklichkeit ist überall: Zum historischen Quellenwert von Spiel- und Dokumentarfilmen; In: I. Wilharm (Hg.): Geschichte in Bildern. Von der Miniatur bis zum Film als historische Quelle. Pfaffenweiler 1995 (=Geschichtsdidaktik 10), S. 112-128

Baumann, Heidrun: Der Film; In: W. Schreiber (Hrsg.): Erste Begegnungen mit der Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Erster Teilband, Neuried 1999 (= Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik. 1), S. 527-543

Dies.: Probleme historischer Unterrichtsfilme; In: I. Wilharm (Hrsg.): Geschichte in Bildern. Von der Miniatur bis zum Film als historische Quelle.

Pfaffenweiler 1995 (=Geschichtsdidaktik 10), S. 156-198

Bartetzko, Dieter: „Alexander, der große Liebhaber"; In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 26.11.2006 (Nr. 277, S. 50); 4.07.2006, 18:03.

[207] Ebd., S. 176ff

Copyrighted material

Borries, Bodo von: Geschichte im Fernsehen- und Geschichtsfernsehen in der Schule, in: Geschichtsdidaktik 8 (1983), S. 221-238
Faulstich, Werner: Die Filminterpretation. Göttingen 1988.
Fledelius, Karsten: Der Platz des Spielfilms im Gesamtsystem der audiovisuellen Geschichtsquellen – und die Frage seiner Verwendbarkeit in historischer Forschung und im Unterricht; in: W. van Kampen und H.G. Kirchhoff (Hrsg.): Geschichte in der Öffentlichkeit. Stuttgart 1979, S. 295-305
Fox, Robin Lane: Alexander the Great. London 1972
Ders.: Alexander der Grosse. Eroberer der Welt. Aus dem Englischen von Gerhard Beckmann, Neuausgabe, von Peter Dering und dem Autor komplett durchges., grundlegend überarb. u. erg. 4. Aufl., Stuttgart 2005
Hank-Seidler, Elisabeth: Eine neue Zeit beginnt. Schüler erstellen einen Videofilm, in: Praxis Geschichte (1996), H. 2, S. 27-29
Hock, Rolf; Sauer, Michael; Warmbt, Elke: Mit einer Schulklasse in „Schindlers Liste". Erfahrungsbericht und Reflexion. Hinweise zur Arbeit mit dem Film, in: Geschichte Lernen (1994), H. 42, S. 36-38
Kandorfer, Pierre: Du Mont´s Lehrbuch der Filmgestaltung. Theoretische-technische Grundlagen der Filmkunde. Köln 1990
Kampen, Wilhelm van: Einführung, in: GWU 41 (1990), S. 325-328
Kniebe, Tobias: „Alexander mit Soße"; In: Süddeutsche Zeitung vom 22.12.2004;
Krieger, Herbert (Hrsg): Handbuch des Geschichtsunterrichts, Bd. II: Das Altertum: Materialien für den Geschichtsunterricht gegr. von Wolfgang Kleinknecht und Herbert Krieger. 5. neubearb. Aufl., Frankfurt am Main, Berlin, München 1982
Magull, Gabriele: *Sprache oder Bilder?* Unterrichtsforschung zur Entwicklung von Geschichtsbewusstsein, mit einem Vorw. Von Hans-Jürgen Pandel. Schwalbach/Ts. 2000
Meyers, Peter: Film im Geschichtsunterricht. Realitätsprojektionen in deutschen Dokumentar- und Spielfilmen von der NS-Zeit bis zur Bundesrepublik. Geschichtsdidaktische und unterrichtspraktische Überlegungen. Frankfurt am Main 1998 (=Geschichte lehren und lernen. Schriftenreihe für Forschung und Unterricht)
Pandel, Hans-Jürgen: Bild und Film. Ansätze zu einer Didaktik der „Bildgeschichte"; In: B. Schönemann; U. Uffelmann; H. Voit, (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernens. Weinheim 1998 (= Schriften zur Geschichtsdidaktik. 8), S. 157-168
Quandt, Siegfried: Fernsehen als Leitmedium der Geschichtskultur? Bedingungen, Erfahrungen, Trends; in: B. Mütter; B. Schönemann; U.

Copyrighted material

Uffelmann, (Hrsg.): Geschichtskultur. Theorie-Empirie-Pragmatik. Weinheim 2000 (=Schriften zur Geschichtsdidaktik. 11), S.235-239
Rother, Rainer: Geschichte im Film; in: K. Bergmann u.a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. überarb. Aufl., Seelze-Velber 1997, S. 681-687
Ruprecht, Horst: Lehren und Lernen mit Filmen. Bad Heilbrunn 1970
Schneider, Gerhard: Filme; In: H.-J. Pandel; G. Schneider (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2.Aufl., Schwalbach/Ts. 2002, S. 365-386
Ders.: Gelungene Einstiege. Voraussetzung für erfolgreiche Geschichtsstunden, hrsg. von Klaus Bergmann. 3.Aufl., Schwalbach/Ts. 2001 (=Methoden historischen Lernens; Wochenschau Geschichte)
Seewald, Berthold: „Der bewegte Mann"; in: DIE WELT vom 24.November 2004;
Ders.: „Bis an die Grenzen der Welt"; in: DIE WELT vom 15.12.2006
Vatter, Siegfried: Wie aus schlechten gute Unterrichtsfilme werden, in: Geschichte Lernen (1994), H. 42, S. 25-27
Weidenmann, Bernd: Lernen mit Medien; in: A. Krapp; B. Weidenmann, (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, 4. vollst. überarb. Aufl., Weinheim 2001, S. 415-465
Zwölfer, Norbert: Filmische Quellen und Darstellungen; in: H. Günther-Arndt, (Hrsg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2003, S. 125-136

Copyrighted material

Kapitel VIII

Umweltverhalten im Altertum

Angela Schurmann

„Wir vergiften die Flüsse und die Grundbestandteile der Natur; wir verwandeln gerade das, was unsere Lebensgrundlage ist, in Nägel für unseren Sarg."

[Plinius. Naturalis Historia.18,3]

Copyrighted material

Copyrighted material

1 Didaktisch-methodische Überlegungen

1.1 Zur Bedeutung des Themas

Antike Umweltgeschichte gehört bisher nicht zu den Themen des Geschichtsunterrichts. Angesichts der gegenwärtig drohenden Klimakatastrophe erscheint es jedoch dringend erforderlich, bei der Suche nach unseren Wurzeln in der Vergangenheit, die zunehmend europäisch verstanden werden, auch jene zu untersuchen, die Auskunft über das Verhältnis Mensch – Gesellschaft - Umwelt und dessen Folgen geben.

Es bietet sich an, dies in den Rahmen der antiken Wirtschafts- und Umweltgeschichte zu stellen. Dabei geht es weniger um eine vollständige Abhandlung wirtschaftlicher Prozesse als vielmehr um einen Überblick und die Verdeutlichung des Zusammenhangs ökonomischer und politischer *Vorgänge*. *Schon* „unser Wort Ökonomie stammt aus dem Altgriechischen, doch hatte es damals eine andere Bedeutung als heute, nämlich `Haushalt`, `Hausverwaltung` oder ähnliches, auch Verwaltung im Allgemeinen."[208]

Auf den ersten Blick scheint es problematisch zu sein, entsprechendes Material zu diesem Thema zu finden. Wenn man jedoch Fachliteratur und Quellensammlungen genauer untersucht, stößt man sehr bald auf interessante Texte, welche sich sachangemessen in die Unterrichtsarbeit einbeziehen lassen. Besonders erstaunt, mit welcher Klarheit schon damals Philosophen und Historiker der Antike die wirtschaftlichen und daraus resultierenden sozialen und auch umweltzerstörerischen Tendenzen in ihren Schriften aufgriffen.[209]

Aufschlussreich waren die Bücher von Thomas Pekáry, der sich mit alten und neuen Forschungsthesen zur Wirtschaft der Griechen und Römer beschäftigt und dabei Klischees ausräumt. Viele neue und überdenkenswerte Ansatzpunkte findet man im Buch von Karl-Wilhelm Weeber mit dem provokanten Titel „Smog über Attika". Darin setzt er sich insbesondere mit dem Umweltverhalten der Menschen im Altertum auseinander.[210]

Bei der Arbeit mit dem neuen Rahmenlehrplan sollte auf eine ausgewogene Einbeziehung verschiedener historischer Dimensionen geachtet werden. Alltagsgeschichte bedeutet die Einbeziehung von Erlebnisbereichen des täglichen Lebens. Diese spezifischen Situationen ermöglichen oftmals ein besseres Verständnis allgemeiner politischer Zusammenhänge. Alltagsgeschichte heißt aber auch Reflexionsmöglichkeiten älterer Kulturen im Vergleich zu unserer heutigen zu nutzen und sich somit Fragen zu Themen der menschlichen Moral

[208] Vgl. Pekáry, Thomas: Die Wirtschaft der griechisch-römischen Antike. S. 1.
[209] Genannt seien an dieser Stelle u. a. Platons „Kritias" und die Schriften von Plinius dem Älteren.
[210] Weeber: Smog über Attika. Umweltverhalten im Altertum. Zürich und München 1990.

Copyrighted material

und Verantwortlichkeit zu stellen.[211] Das Thema sollte mit einem Disput zu damaligen und heutigen Wirtschafts-, Umwelt- und sozialpolitischen Aspekten vorläufig abgeschlossen werden und ggf. in Form eines thematischen Längsschnitts durch die nachfolgenden Epochen fortgesetzt werden.

1.2 Das Potenzial zur Entwicklung historischen Denkens

Aus den vielfältigen Ansätzen zur Gewinnung historischer Erkenntnisse und eines fundierten Geschichtsbewusstseins resultieren Anforderungen, wie sie in den beschrieben Kompetenzen des Rahmenlehrplans ausgewiesen sind. Ein handlungsorientierter Unterricht bietet in besonderem Maße Möglichkeiten selbstständiger Informationsbeschaffung, kritischer Auseinandersetzung mit Materialien und schließlich die Grundlage für eine eigene Stellungnahme und Urteilsbildung. Dies fördert die Identitätsbildung verbunden mit einem Werte- und Traditionsbewusstsein.
Schon in der Einführungsphase der Sekundarstufe II gilt es die Lernenden mit den Methoden der Geschichtswissenschaft vertraut zu machen. Diese Verfahrensweise ermöglicht ihnen in den weiteren Schuljahren selbst zu historischen Erkenntnissen zu gelangen, Sachverhalte zu reflektieren und zu beurteilen. Bezogen auf die gewählte Problemstellung geht es darum, alle Kompetenzbereiche anzusprechen und im Idealfall miteinander zu verknüpfen, damit historische Kenntnisse und Erkenntnisse gewonnen werden können. Hinzu kommt die Verwendung verschiedener historischer Verfahren, wie z. B. der historische Vergleich oder der Wechsel von Perspektiven. Aus diesen Gründen wird die Gruppenarbeit als didaktisches Mittel zur Umsetzung der komplexen Aufgabenstellung favorisiert.
Ausgangspunkt zur Umsetzung des gewählten Themas sind heuristische Fragestellungen: Was will ich über die Geschichte des Römischen Reiches erfahren? Was weiß ich bereits darüber? Wo kann ich aussagekräftige Literatur und andere Quellen finden? Was könnte ich eventuell in Quellen finden (Hypothesenbildung)?
An dieser Stelle wird auf dem bisherigen Wissensstand der Schüler aufgebaut. Weitergeführt wird das Thema durch das Auffinden und Anlegen einer Quellensammlung. Gleichzeitig erfolgt die kritische Hinterfragung des Materials gemäß den Verfahren der Quellenkritik. Dem schließt sich eine zusammenfassende Quelleninterpretation im Hinblick auf die Ausgangsfragestellung an. Den Abschluss bildet die Darstellung der Ergebnisse

[211] Pickerodt/Wolf: Senat und Volk? Alltagsleben, Politik und Kultur in der späten Republik. Materialien für den Sekundarbereich II. Politik – Geschichte. Hannover 1983. S. 9f.

Copyrighted material

z.B. in Form eines Plakates, eines Schülervortrages oder sogar eines breiteren Diskussionsforums.

1.3 Anregungen zur Herausbildung von Kompetenzen, didaktisch-methodisches Arrangement

Der gewählte Schwerpunkt „Antike Wirtschafts- und Umweltgeschichte" eröffnet verschiedene Ansatz- und Variationsmöglichkeiten, um historische Kompetenzen zu entwickeln. Diese umfassen eine Reihe spezieller und untereinander vernetzter Teilkompetenzen.[212] Da im Oberstufenbereich die Schüler über ein entsprechendes historisches Grundwissen zur Antike verfügen, kann man daran anknüpfen und stärker das eigenständige Quellenstudium befördern. Dabei werden alle Kompetenzbereiche angesprochen. Die Deutungskompetenz hilft nicht nur in den ersten Stunden beim Ordnen und Identifizieren von Wissenselementen, sondern wird durch die eigenständig gestellten Untersuchungsaufträge immer wieder aufgerufen. Durch die selbstständig aufgeworfenen Fragestellungen und die Suche nach entsprechendem Quellenmaterial ist der Lernende herausgefordert, Ereignisse und Verläufe der Vergangenheit in Zusammenhänge zu bringen und schließlich als historischen Sachverhalt in Form einer historischen Argumentation darzustellen (z. B. Rolle des Bergbaus – Sklaverei – Umweltverhalten – Folgen).
Das gleiche gilt für die Entwicklung von Analysekompetenzen z. B. durch den Vergleich alltagsweltlicher Geschichtsbilder aus dem antiken Rom und gegenwärtigen Lebenssituationen. Als besonders wichtige Grundlage werden die Bereiche der Methoden-, Urteils- sowie Orientierungskompetenzen erachtet. Durch die Verknüpfung historischer Erkenntnisse, z. B. des damaligen Umgangs der Menschen mit der Natur mit eigenen aktuellen Erfahrungen, bietet sich die Möglichkeit, Geschichte kritisch zu reflektieren und Schlussfolgerungen für die eigene Lebensgestaltung zu ziehen. Die Lernenden können dabei auf anschauliche Art und Weise aktuelle Materialien mit historischen Fakten nicht nur vergleichen, sondern auch moralisch werten. Die Lernenden „kommen schließlich zu einem durch Argumente begründeten Urteil (Sachurteil, Werturteil)."[213] Historische Erkenntnisse können so zur Suche aktueller Problemlösungen beitragen.
Über diese fachspezifischen Ziele hinaus werden im handlungsorientierten Unterricht die sozialen Fähigkeiten in der Lerngruppe entwickelt. Innerhalb der Gruppenarbeit haben die Schüler die Möglichkeit sich mit ihren unterschiedlichen

[212] Siehe EPA S. 4.
[213] Siehe EPA S. 4.

Copyrighted material

Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Projektablauf einzubringen. Angefangen von speziellen Sprachkenntnissen aus dem Lateinunterricht, über die Arbeit mit modernen Medien, wie z. B. dem Computer und dem Internet oder auch gestalterischen Fähigkeiten bietet sich eine Fülle von Binnendifferenzierungsvarianten.

Der Unterrichtseinstieg kann über einen informierenden Lehrervortrag vorgenommen werden. Interessanter ist jedoch eine Reflexion auf die Vorkenntnisse der Schüler und die Anfertigung einer gemeinsamen Ideensammlung (Mindmapping). Dabei sollte der Lehrer mit Impulsen und /oder Materialien bei der Aktivierung unterstützen. Hilfreich kann auch der Einsatz einer Filmsequenz[214] sein, um konkretere und authentischere Vorstellungen zum antiken Zeitgeschehen anzuregen. Im Anschluss erfolgt eine seitens des Lehrenden strukturierte Weiterführung des Themas. Eine zusätzliche Informationsmöglichkeit stellen einführende Schülervorträge dar, z. B. zum Thema „Verhältnis des Menschen zur Natur in der Antike (Griechenland und Römisches Weltreich)" oder „Die Welt der Mythen und Legenden in der Antike", um auf die eigentliche Schwerpunktsetzung hinzuführen. Darauf aufbauend beginnt die Gruppenarbeit mit der Findung unterschiedlicher Themenkreise, z. B. ein Hauptthema mit einer entsprechenden Untergliederung:

I. Das römische Militär- und Kriegswesen
I. a geopolitische Fragen (Eroberungsfeldzüge)
I. b Die Rolle des Militärs als Wirtschaftsfaktor
I. c innenpolitische Funktion
I. d Die Auswirkungen der Militärpolitik auf die Umwelt.[215]

Die Schüler sollen sich nun innerhalb der Lerngruppe mit dem selbstgewählten Thema auseinander setzen. Dabei wird zuerst eine eigenständige Aufgabenstellung erarbeitet, welche im Laufe des Quellen- und Literaturstudiums nochmals abgewandelt werden kann. Jede Aufgabenstellung und ihre Abwandlung sollte schriftlich protokolliert werden, um den Entscheidungsprozess nachvollziehbar für den Lehrenden zu gestalten. Selbstverständlich sollte festgehalten sein, wer in welcher Gruppe arbeitet und welche Teilbereiche der Einzelne übernimmt, damit auch innerhalb des Kurses nachgefragt werden kann. Von Anfang an sollte klar sein, wozu die Teilergebnisse gebraucht werden und welche Form der Präsentation der Ergebnisse angestrebt wird. Nach dem Quellenstudium und der Erarbeitung der Präsentation wird das Ergebnis veröffentlicht oder / und die einzelnen Gruppenergebnisse werden ausgetauscht.

[214] Asterix – Trickfilme oder diverse Spielfilme z. B. Alexander, Troja
[215] Dies ist nur eine Möglichkeit. Man kann den Themenbereich noch stärker untergliedern oder die Lernenden suchen sich selbst eine Problemstellung, anhand derer sie die Aufgabe bearbeiten.

Copyrighted material

Am Ende sollten ein vertieftes Wissen im eigenen Schwerpunktbereich und ein Überblick zu allen Themenbereichen vorhanden sein.
Damit kann man allen oben genannten Aspekten zur Kompetenzausbildung gerecht werden. Der Lernende entwickelt „nebenbei" ein hohes Maß an Selbständigkeit und Mitverantwortung. Eine jegliche Form der Veröffentlichung garantiert einen zusätzlich hohen Anspruch an das „Gesamtprodukt". Als „Nebenprodukt" fallen bei dieser Arbeit, z. B. im Computerraum, Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit den modernen Medien an. Einen besonderen Stellenwert der Ergebnisse erreicht man mit der Durchführung eines abschließenden Forums. Dieses kann von allen interessierten Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Eltern besucht werden und bietet die Möglichkeit Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens zu aktuellen Fragen mit einzubeziehen. Diese Orientierungen führen letztendlich zu verbesserten Lernerfolgen.
Alle Gruppenergebnisse werden bewertet, einmal durch den Lehrenden und zum anderen durch die Schülerinnen und Schüler selbst. Die inhaltliche Auswertung kann erfolgen unter den Gesichtspunkten Materialbeschaffung und -problemstellung, Ergebnispräsentation, inhaltliche Sorgfalt und Nützlichkeit des Ergebnisses. Dabei können Bewertungen innerhalb einer Gruppe je nach den Arbeitsanteilen differenziert erfolgen.

2 Sachinformationen

Zu den Themenbereichen der allgemeinen Politik- und Wirtschaftgeschichte des Römischen Weltreiches findet man in Büchern, Nachschlagewerken und entsprechenden Unterrichtsmaterialien ausreichende Informationen, welche man den Lernenden, vor allem in der Anfangsphase als Anregung zur Verfügung stellen kann.[216] Wichtiger erscheint es, die Verknüpfung verschiedener gesellschaftspolitischer Faktoren zu verdeutlichen und somit dass Interesse an den allgemeinen Zusammenhängen zu wecken.
Wer über den Zustand unserer Umwelt nachdenkt, wer versucht, Gründe für die heutigen Umweltprobleme zu benennen, muss immer auch über die Gesellschaft reden. Die Aufklärung über Umweltprobleme bedeutet jedoch stets auch Aufklärung über die Gesellschaft. Ohne besserwisserische Gesellschaftskritik an der Antike üben zu wollen, ohne Katastrophenszenarien zu entwerfen, geht es um die Offenlegung von Fehlentwicklungen und Krisen, die einen wenig behutsamen Umgang mit den natürlichen Lebensgrundlagen begünstigten und bis heute begünstigen. Die erkennbaren ökologischen, ökonomischen, sozialen und politischen Zusammenhänge und daraus resultierenden Auswirkungen fallen

[216] siehe Literaturübersicht und Kartenmaterial

Copyrighted material

mit der Wirkung einer Rückkopplung auf den Menschen zurück und verstärken zugleich den Druck auf die Umwelt.
Der Versuch, im Geschichtsunterricht über die historischen Ursachen einiger Umweltprobleme sachlich aufzuklären, gestaltet sich aus verschiedenen Gründen sehr schwierig. Angesichts der Komplexität aller zu beachtenden Faktoren kann eine vollständige Beschreibung und Erklärung der dafür verantwortlichen Prozesse kaum möglich sein. Auch können aufgrund der Quellenlage und der eingeschränkten Möglichkeiten eines direkten Quellenstudiums seitens der Lernenden keine tiefgründigen wissenschaftlichen Aussagen gemacht werden. Letzteres verweist auf die Begrenztheit bisheriger wissenschaftlicher Erkenntnisse zu diesem Thema selbst. Auch die Tatsache, dass Umweltprobleme nicht nur allein aus einer Ansammlung von Fakten, sondern auch aus Interpretationen und Bewertungen dieser Fakten bestehen, ist ein Hinweis auf vielfach subjektiv geprägte Quellenaufzeichnungen. Gleichwohl ist eine neue Hinterfragung bekannter Aspekte durchaus interessant und bietet neue Wege zur Problemanalyse. Eine solche Analyse kann jedoch aus den o.g. Gründen nur das Ziel einer Annäherung an die sozial-gesellschaftlichen Wurzeln der Umweltproblematik verfolgen, ohne dabei den Anspruch zu erheben, den wirklichen Zustand der Welt, die wahren Ursachen abschließend dargelegt zu haben. Dies muss man den Lernenden im Vorfeld unbedingt verdeutlichen. Trotzdem beinhaltet der Ansatzpunkt vor allem kritisches Potenzial, das eigene und gegenwärtige gesellschaftliche Verhältnis der Menschen zu ihrer Umwelt zu hinterfragen.

2.1 Zum Naturverständnis in der Antike

Im griechischen Kulturkreis hat sich eine allmähliche Ablösung von der mythischen Weltsicht vollzogen. Dass alles Naturgeschehen ureigenen Gesetzen folgt, die der Mensch denkend erschließen und durch Beobachtung ergründen kann, war eine neue Erkenntnis. Zwar haben die Babylonier und die Maya sowie andere frühe Kulturvölker bereits den Lauf der Gestirne berechnet, vermutlich jedoch in der Absicht, bestimmte Riten pünktlich vollziehen zu können und nicht, um Bewegungsgesetze und Strukturen einer Sternenwelt zu erforschen.
Griechische Denker des 6. und 5. Jahrhundert vor Christus haben zuerst versucht, die Natur, die sie umgab, zu verstehen. Die Ursprünge der neuen, sich allmählich vom Mythos entfernenden Denkweise liegen jedoch nicht im griechischen Mutterland, sondern in Kleinasien und Unteritalien. [217] Die Griechen

[217] Thales von Milet (624-546) fragte als erster nach einem Prinzip bzw. Grundelement aller Dinge, nach einer letzten Wirklichkeit, aus der alle Dinge hervorgegangen sind und die in allem Seienden wiederkehrt. Diesen Ursprung aller Dinge soll Thales im Wasser gesehen haben. Anaximander (611-546 v. Chr.) fertigte als erster

Copyrighted material

haben, von wenigen Ausnahmen abgesehen, niemals den Schritt von der Beobachtung zum systematischen Experiment getan. Sie fragten vielmehr nach den wahren Ursachen, nach dem Warum oder Wozu, das sie denkend zu ergründen versuchten. Um diese Fragen zu beantworten, muss der Erkennende sozusagen Stufen der Erkenntnis erklimmen zwischen Vermutung, Meinung oder Glauben. Erst auf der letzten Stufe, die der philosophischen Erkenntnis, dringt der Mensch zu den Ideen vor und erkennt, was eigentlich wirklich ist hinter dem, was wir als Wirklichkeit wahrnehmen.

Misstraute Platon der unmittelbaren sinnlichen Wahrnehmung, so wandte sich sein Schüler Aristoteles (384-322) vor allem der real möglichen Erfahrung zu. Für ihn ist es Aufgabe einer Erfahrungswissenschaft, in der sinnlich wahrnehmbaren Vielfalt nach Gesetzen und Prinzipien, nach einer Ordnung zu suchen.[218] Wenn Aristoteles sagt: Der Mensch ist das Wesen, das den Verstand (Logos) besitzt und aufgrund dessen eine herausgehobene Stellung gegenüber dem Tier einnimmt, meint er, dass es die Bestimmung des Menschen ist, die Welt zu erkennen und nicht, sie zu beherrschen. Gleichwohl war der tatsächliche Umgang der Menschen mit den Ressourcen der Natur in der Antike für diese vielfach zerstörerisch. Längs des Mittelmeeres wurden z.B. die Baumbestände nach und nach vernichtet. Ganze Wälder wurden zu Flotten verarbeitet. Die Folgen hatten vor allem die regenarmen Gebiete zu tragen, die schon sehr bald unter Wassermangel litten, hatten doch die Wälder wesentlich dazu beigetragen, dass das Land nicht austrocknete. Auch Platon berichtet detailliert über Entwaldungen und Bodenerosionen, in deren Folge sich die Menschen wegen der damit einhergehenden abnehmenden Bodenerträge und des Trinkwassermangels dazu gezwungen sahen, ihre Heimat zu verlassen. Auch galt die Verwüstung feindlichen Landes als selbstverständliches taktisches oder strategisches Mittel

---

eine Weltkarte aus Erz, in der die Erde der Mittelpunkt des Kosmos ist. Er vermutete, dass das gesuchte Grundelement (Urstoff) keines der bekannten Stoffe sein könne. Für Anaximenes (ca.585-525) war das Urprinzip die Luft, aus der durch Verdünnung und Verdichtung, Erwärmung und Kälte der Kosmos entsteht und vergeht.

Mit Pythagoras (um 570) bildete sich eine neue mathematisch-symbolische Weltdeutung heraus. Das Neue bei Pythagoras und seinen Anhängern ist die Bedeutung der Mathematik, in deren Prinzipien sie die Prinzipien aller Dinge zu erkennen glaubten. Ihr Denken kreiste um die Ordnung des Kosmos. Die auf diese Ordnung gerichtete Betrachtung nannten sie "Theorie" (theoria: von thea, Schau und óran, sehen). Aus dem Verhältnis von Zahlen versuchten sie auf Ähnlichkeiten und Entsprechungen im Kosmos zu stoßen, um darauf eine Gesamtordnung zu begründen.

[218] Die Naturvorgänge deutet Aristoteles in Analogie zum menschlichen Handeln. Dieses hat immer einen Zweck (télos). Auch ein Organismus besitzt ein Ziel und einen Zweck, die darin bestehen, sich im Rahmen seiner Möglichkeiten zu verwirklichen. Dafür prägt er den Begriff der Entelechie: Jedes Lebewesen trägt Zweck und Ziel in sich selber und entfaltet sich dieser seiner inneren Zielsetzung gemäß. Auch der Mensch strebt nach Selbstverwirklichung, nach dem, was gut für ihn ist und worin er seine Glückseligkeit erblickt. Damit erhöht er in seinen Überlegungen den Menschen gegenüber der Natur, weil dieser das Wesen ist, das den Logos (Fähigkeit, Dinge zu erkennen, die Welt aufzuschließen) besitzt. Zugleich verweist er auf eine Gemeinsamkeit von Mensch und Natur: nämlich, dass allen Organismen Ziel und Zweck immanent sind, sich ihrer Bestimmung gemäß zu entfalten.

Copyrighted material

der Kriegführung.

2.2 Der Widerspruch zwischen traditionellem römischen Naturverständnis und realer Umweltzerstörung

Im antiken, besonders im römischen Naturverständnis, ist die Natur insbesondere dann schön und vorteilhaft, wenn sie vom Menschen genutzt und kultiviert werden kann. Die Natur ist neben den „größeren" Göttern des griechisch-römischen Kanons von unzähligen kleineren Göttern und Nymphen besiedelt. Des Weiteren gibt es religiöse Tabus, die den Eingriff in die Natur verhindern sollen. Dennoch siegt meist ein auf menschlichen Nutzen kalkulierender Pragmatismus, der es durchaus versteht, die Götter dennoch zu besänftigen. In der römischen Welt, besonders im Kaiserreich, gilt die Bezwingung der Natur als Herausforderung, die Zurückdrängung natürlicher Ressourcen wie von Wäldern und Sümpfen wird als Sieg des Menschen über die Natur verstanden. Römische Straßen sowie römische Landparzellierung gehen dabei geradlinig und rechtwinklig vor - ein Sieg der Geometrie über die zu kultivierende Natur.
Eine pointierte Wahrnehmung von der Endlichkeit der materiellen Güter, von einem Verlust der Lebensgrundlage gab es in der Antike bis weit in die Neuzeit hinein nicht. Anders als Flusskulturen z. B. in Ägypten, die sich der Funktion des Nils als lebensspendendes Element inmitten der Wüste durchaus bewusst sein mussten, herrschte in Italien wie auch in Griechenland weitgehender Überfluss vor. Ohne die Erfahrung der Endlichkeit natürlicher Ressourcen musste ein Umweltbewusstsein fehlen. Die fortschreitende Unterwerfung der Natur, der weiterhin eine Verklärung der Natur als Wohnsitz der Götterwelt gegenübersteht, kann nicht ohne Folgen bleiben. Hier eine Auswahl bereits in der Antike vorhandener Umweltprobleme:

- Abholzung der Wälder zum Flottenbau, für Heizmaterial und zur Mineralverhüttung und daraus folgend Erosion, Überschwemmungen, Unfruchtbarwerden des Bodens, Verwüstung von Landstrichen;
- „Kultivierung" der Wälder und somit Beeinträchtigung von Flora und Fauna;
- Flussregulierung und damit Überschwemmungen und Dürren;
- Trockenlegung von Sumpfgebieten und damit Dürre und Beeinträchtigung von Flora und Fauna;
- Unzureichende Müll- und Abwasserentsorgung und daraus Verschlechterung von Stadtbild, Hygiene, Wasserqualität -> Entstehung und Förderung der Ausbreitung von Krankheiten;

Copyrighted material

- Bleivergiftung durch Verwendung von Blei- statt Tonrohren für die Trinkwasserzufuhr;
- Artensterben und -gefährdung durch übermäßige Jagd, Überfischung und Export exotischer Tiere;
- Luftverschmutzung durch extensive Metallverhüttung (v.a. Kupfer und Eisen);
- extensiver Bergbau - v.a. Kupfer, Eisen, Blei, Gold; dadurch Zerstörung von Hängen und ganzen Landstrichen (Spanien);
- Lärm - v.a. im städtischen Bereich;
- Urbanisierung und Zersiedelung ehemals ländlicher Bereiche, Zurückdrängen der Natur;
- Zerstörung durch Krieg, konsequentes Unfruchtbarmachen feindlicher Äcker;
- Herbeiführung von Naturkatastrophen wie Überschwemmungen, Erosion, aber auch Gefährdung der Siedlungen durch Bau an ungeeigneten Stellen wider besseres Wissen (Vesuv).

Naturkatastrophen wie Erdbeben, Tsunamis, Überschwemmungen etc. werden meist übernatürlichen Phänomenen zugeschrieben, sei es der Konkurrenz unter den Göttern, die Rache der Götter aufgrund Verfehlungen der Menschen oder der Kampf zwischen Göttern und Titanen. Ein effektives Bewusstsein für die Zerstörung der Natur durch den Menschen und das daraus hervorgerufene Entstehen von Naturkatastrophen gibt es in der Regel noch nicht. Wo derartige Kritik laut wird, basiert sie zumeist auf moralischen Erwägungen. Es finden sich allerdings auch Ansätze, derartige Katastrophen „wissenschaftlich" zu erklären.

Somit lässt sich die beginnende Umweltzerstörung, trotz mangelhafter Quellenlage, schon in der Antike nachweisen. Die Dimensionen sind jedoch nicht vergleichbar mit denen des Mittelalters oder der Neuzeit. Auch fehlte damals ein heutiges Umweltverständnis, wobei dieses heutzutage aber wohl eher der Not folgend existiert, weniger aus tatsächlicher Sorge um die Natur. Umwelt ist zunächst immer Umwelt des Menschen, und deren Einfluss auf menschliche Lebensqualität [219]

[219] Holger Sonnabend. Naturkatastrophen in der Antike. Wahrnehmung - Deutung - Management. Stuttgart/Weimar 1999 und Günther E. Thüry. Die Wurzeln unserer Umweltkrise und die griechisch-römische Antike. Salzburg 1995

Copyrighted material

3 Aufgaben und Materialien

3.1 Umweltzerstörung am Beispiel der antiken Kriegsführung

Die antike Kriegsführung stellte, wie jede Kriegsführung, zugleich einen Krieg gegen die Natur und die Umwelt dar. Die Vernichtung der Ernte auf den Feldern, das Fällen von Obstbäumen, die Vernichtung des Viehs und das Niederbrennen der Höfe waren fester Bestandteil eines jeden Krieges und riefen bei den Römern auch keinerlei Schuldgefühle hervor, da nach ihrer Auffassung nur gerechte Kriege (bellum iustum) geführt wurden.
Die Zerstörung und die Verwüstung von Landschaft und landwirtschaftlicher Nutzfläche galten als ein legitimes Mittel zur Schwächung des Feindes und seiner Bevölkerung. So haben die Römer im 3. Punischen Krieg (149 - 146 v. Chr.) nach der völligen Zerstörung Karthagos die Äcker noch zusätzlich mit Salz bestreut, um jede neue Vegetation zu verhindern. Dieses rigorose Verhalten der Römer gegenüber Kriegsgegnern rief im gesamten Reich Empörung hervor. So klagt der Britannier-Fürst Calgacus die Kriegsführung der Römer scharf an.[220]

Q 1 Umweltzerstörung durch Krieg (Tacitus, Agricola 30-31)

„Den Erdboden, der zuvor Gemeingut gewesen war wie das Sonnenlicht und die Lüfte, zeichnete der umsichtige Landvermesser mit einer langen Grenzlinie. Und man forderte vom ertragreichen Boden nicht nur Saaten und Nahrung die er uns schuldig war, sondern man wühlte sich in die Eingeweide der Erde. Und die Schätze, die sie nah bei den Schatten der Styx verborgen hatte, gräbt man aus - Anreiz zu allem Bösen. Schon war das gefährliche Eisen erschienen und das Gold, das noch gefährlicher ist als Eisen. Da erscheint der Krieg, der beides zum Kampf verwendet und mit blutiger Hand klirrende Waffen schüttelt. Man lebt vom Raub; kein Gastfreund ist vor dem Gastfreund sicher, kein Schwiegervater vor dem Schwiegersohn, auch zwischen den Brüdern ist Einvernehmen selten."

[220] siehe Weeber, S. 52f. siehe 3.2 Ergänzende Texte und Zitate zu verschiedenen Themenbereichen

Copyrighted material

Q 2 **(a) Goldenes Zeitalter** [Ovid. Metamorphosen. 89-110]

„Als erstes entstand das goldene Geschlecht, das keinen Rächer kannte und freiwillig, ohne Gesetz, Treue und Redlichkeit übte. Strafe und Furcht waren fern, keine drohenden Worte las man auf öffentlich angebrachten Erztafeln, keine bittflehende Schar fürchtete den Spruch ihres Richters, sondern sie waren auch ohne Rächer geschützt. Noch nicht war die Fichte gefällt und noch nicht, um ferne Länder zu besuchen, von den Bergen in die klaren Fluten herabgestiegen; und die Sterblichen kannten keine Küste außer ihrer eigenen. Noch umzogen keine steil abfallenden Gräben die Städte, es gab keine Tuba aus geradem, keine Hörner aus gekrümmten Erz, keine Helme, kein Schwert: Ohne Soldaten zu brauchen, lebten die Völker sorglos in sanfter Ruhe dahin. Auch gab die Erde, frei von Lasten und Pflichten, von keiner Hacke berührt, von keiner Pflugschar verletzt, alles von selbst...Ewiger Frühling herrschte, und sanfte Westwinde streichelten mit lauen Lüften die Blumen, die ungesät entsprossen waren. Bald trug ungepflügte Erde auch Getreide, und ohne nach einer Brache neu bearbeitet zu sein, war der Acker weiß voll schwerer Ähren."

(b) Eisernes Zeitalter [Ovid. Metamorphosen. 1, 135-145]

„Den Erdboden, der zuvor Gemeingut gewesen war wie das Sonnenlicht und die Lüfte, zeichnete der umsichtige Landvermesser mit einer langen Grenzlinie. Und man forderte vom ertragreichen Boden nicht nur Saaten und Nahrung die er uns schuldig war, sondern man wühlte sich in die Eingeweide der Erde. Und die Schätze, die sie nah bei den Schatten der Styx verborgen hatte, grub man aus - Anreiz zu allem Bösen. Schon war das gefährliche Eisen erschienen und das Gold, das noch gefährlicher ist als Eisen. Da erscheint der Krieg, der beides zum Kampf verwendet und mit blutiger Hand klirrende Waffen schüttelt. Man lebt vom Raub; kein Gastfreund ist vor dem Gastfreund sicher, kein Schwiegervater vor dem Schwiegersohn, auch zwischen den Brüdern ist Einvernehmen selten."[221]

[221] Nachdem alle Tugenden und Wertmaßstäbe der Menschen verloren gegangen sind, greifen Habgier, Gewalt und Besitzdenken um sich. Die Demut vor der Umwelt geht verloren, der Raubbau an der Natur beginnt. Der Boden wird vermessen und aufgeteilt, Wälder werden abgeholzt, Äcker haben Nahrung zu liefern, Eisen und Gold werden in Bergwerken abgebaut. Ovid beschreibt eindrucksvoll die Folgen eines solchen "Fortschritts". Die Besitzgier des Menschen und sein eigennütziges Streben nach Reichtum führen zu Krieg und Raub und zum Verlust von Vertrauen und Freundschaft unter den Menschen.

Copyrighted material

(c) Naturferne [Seneca ep. 122, 17-18]

„... bei Menschen, die der Natur folgen, ist [der Charakter] umgänglich, gelöst, weist nur geringfügige Unterschiede auf; bei Nachtmenschen ist er verschroben, ist er von allen verschieden und untereinander. Aber dennoch scheint mir die vornehmlichste Ursache dieser Krankheit die Ablehnung der normalen Lebensart. Wie sie sich durch ihre gepflegte Garderobe von den übrigen unterscheiden, wie durch die Vornehmheit ihrer Mahlzeiten, die Eleganz ihrer Fahrzeuge, so wollen sie auch ihre Zeiteinteilung ganz für sich gestalten. Sie wollen nicht die üblichen Sünden begehen, denn ihnen gilt als Lohn der Verfehlung der schlechte Ruf. Nach ihm verlangen alle Menschen, die sozusagen rückwärts leben. Deswegen, Lucilius, müssen wir den Weg einhalten, den die Natur vorgeschrieben hat, und dürfen von ihm nicht abweichen: wenn man ihr folgt, ist alles leicht, mühelos; wenn man sich ihr widersetzt, ist das Leben nicht anders, als wollte man gegen die Strömung rudern."

(d) Eroberung/Krieg [Anklage des Britannier-Fürsten Calgacus an die Römer; Tacitus. Agricola. 30-31]

„... jenseits von uns gibt es kein Volk mehr, nichts als Meereswogen und Klippen, und gefährlicher als diese Römer, deren Überheblichkeit man vergeblich durch Unterwürfigkeit und loyales Verhalten zu entgehen meint. Diese Räuber der Welt durchwühlen, nachdem sich ihren Verwüstungen kein Land mehr bietet, selbst das Meer; wenn der Feind reich ist, sind sie habgierig, wenn er arm ist, ruhmsüchtig; nicht der Orient, nicht der Okzident hat sie gesättigt; als einzige von alle begehren sie Reichtum und Armut in gleicher Gier. Plündern, Morden, Rauben nennen sie mit falschen Namen Herrschaft, und wo sie eine Öde schaffen, heißen sie es Frieden. Kinder und Angehörige sind für jeden nach dem Willen der Natur das Teuerste; sie werden uns durch Aushebungen entrissen, um anderswo Sklavendienste zu tun; Frauen und Schwestern, auch wenn sie des Feindes Begier entgingen, werden von solchen geschändet, die sich Freunde und Gäste nennen. Hab und Gut werden zu Steuern, der Jahresertrag der Felder zur Getreideabgabe, unsere Leiber aber und Hände beim Bau von Straßen durch Wälder und Sümpfe unter Schlägen und Beschimpfungen zerschunden..."

Copyrighted material

(e) Bleirohre [Vitruv. De architectura. VI 10-11]

„Leitungen aus Tonröhren haben folgende Vorteile: Erstens, wenn irgendein Schaden an der Leitung eintritt, kann jeder ihn ausbessern. Auch ist Wasser aus Tonröhren gesünder als das durch Bleiröhren geleitete, denn das Blei scheint deshalb gesundheitsgefährlich zu sein, weil aus ihm Bleiweiß entsteht. Dies aber soll dem menschlichen Körper schädlich sein. Wenn nun das, was aus ihm entsteht, schädlich ist, kann es auch selbst zweifellos der Gesundheit nicht zuträglich sein. Ein Beispiel hierfür können uns die Bleiarbeiter liefern, weil sie eine bleiche Körperfarbe haben. Wenn nämlich Blei geschmolzen und gegossen wird, dann entzieht der von ihm ausströmende Dampf, der sich an den Gliedern des Körpers festsetzt und sie von dort ausbrennt, ihren Körperteilen die wertvollen Eigenschaften des Blutes. Daher scheint es ganz und gar nicht gut, dass man Wasser durch Bleiröhren leitet, wenn wir der Gesundheit zuträgliches Wasser haben wollen. Und dass der Geschmack des Wassers aus Tonröhren besser ist, kann schon die alltägliche Lebensgewohnheit zeigen, weil alle, auch wenn sie mit Silbergeschirr reich gedeckte Tische haben, dennoch Tongeschirr verwenden, weil bei seinem Gebrauch der Geschmack nicht beeinträchtigt wird."

(f) Zitate:

Menschlicher Einfluss

„Ungeheuer [deinos]: viel. Aber ungeheurer als der Mensch: nichts."
[Sophokles. Antigone. 333]

„Wir vergiften die Flüsse und die Grundbestandteile der Natur; wir verwandeln gerade das, was unsere Lebensgrundlage ist, in Nägel für unseren Sarg."
[Plinius. Naturalis Historia.18,3]

„Ihr habt den ganzen Erdkreis vermessen, Flüsse mit Brücken verschiedener Art überspannt, Berge durchstochen, um Straßen anzulegen, in menschenleeren Gegenden Poststationen eingerichtet und überall eine kultivierte und geordnete Lebensweise ein-geführt." [Aelius Aristeides. Romrede. 101]

„An die Stelle berüchtigter Einöden sind freundliche Kulturen getreten. Kornfelder haben die Wälder, Herden die wilden Tiere verdrängt. Sandwüsten werden bepflanzt, Felsen durchbrochen, Sümpfe getrocknet. Überall gibt es Anbau, Bevölkerung, staatliche Ordnung, Leben." [Tertullian. De Anima. 30]

Copyrighted material

Zerstörung

„Damals war dieses Land noch unversehrt, mit hohen, von Erde bedeckten Bergen, [..] und auf den Höhen gab es weite Wälder, von denen heute noch deutliche Spuren sichtbar sind. [..] Und vor allem bekam [das Land] von Zeus jedes Jahr sein Wasser, und dieses ging nicht wie heute verloren, wo es aus dem kärglichen Boden ins Meer fließt..." [Platon. Kritias. 111a-e]

„Man durchgräbt die Erde auf der Jagd nach Reichtum [...] Wir durchforsten alle Adern der Erde und leben auf ihr dort, wo sie ausgehöhlt ist, und wundern uns noch, dass sie zuweilen auseinander bricht und zittert, also ob dies nicht in Wahrheit aus dem Unwillen der Mutter Erde gedeutet werden könnte . Wir dringen in ihre Eingeweide und suchen am Sitz der Schatten nach Schätzen, so als ob sie dort, wo man auf ihr gehen kann, nicht genügend gütig und fruchtbar wäre." [Plinius nat. hist. 33,1. 33,33. 33,73.]

3.2 Empfehlung zur Einbeziehung aktueller Materialien zum Thema (Anregung zu Diskussion)

M 1

Dieses Gedicht erschien am 8. Juli 2006 in der Wochenzeitung der Lausitzer Niedersorben (Nowy Casnik - 27/2006. S.3.), deren traditionelles Siedlungsgebiet weiterhin von Abbaggerungen und Umsiedlungen bedroht ist. Hier geht es nicht nur um die Gewinnung von Braunkohle für die Kraftwerke und somit die Energieproduktion, sondern es geht auch um den Lebensraum der kleinsten westslawischen Minderheit in Deutschland.

Vattenfall (Měto Worak)

Denk ich an Vattenfall, muss ich an Schweden denken,
ein herrliches Land, ein Garten Eden,
dass diese Schweden unsre Lausitz versenken in ein Wüstenmeer,
dies zu denken. Fällt mir schwer,
und find es ungeheuer,
Wasser soll her,...
wo Kohle war und wärmendes Feuer.

Lasst uns doch unsren Sand, unsre Heide,
den kargen Acker, die dürftige Weide,
Jahrhunderte haben sie uns genährt,
der Bienenhonig war ungeteert,
und versüßte das harte Leben.

Copyrighted material

Doch jetzt: was soll das viele Wasser hier,
in dem wir vielleicht noch ersaufen?
Was bringt dieses Wasser für Mensch und Tier,
was können wir uns dafür schon kaufen?
Anstatt Beeren zu pflücken und Pilze zu ernten im eigenen Land,
fahren wir jetzt nach Polen oder gar nach Kärnten...
denn verschwunden ist die Lausitzer Heide,
der Heidebauern Lebensfreude.

Drum bitten wir euch, ihr lieben Schweden,
kehrt zurück in euer reiches Land,
den wahren Garten Eden...
und lasst uns das letzte Eckchen Lausitzer Sand,
für die noch verbliebenen Lausitzer Kinder,
und die Heide, für die Pilzesucher nicht minder.
Dafür wolln wir ewig euch dankbar sein,
ein Denkmal errichten aus Schwedenstein,
für dieses letzte Heidestück,
zur Freude der Menschheit und unser Glück.

M 2 Auszug aus der Rede Jurij Kochs[222] gehalten auf dem Schriftstellerkongress der DDR in Berlin vom 24.-26.11.1987:

„Beschädigung? Danach wird nicht gefragt, denn es ist nicht üblich, die andere Seite der dialektischen Einheit mitzudenken, geschweige sie öffentlich in Betracht zu ziehen. Danach frage ich hier und künftig, denn es gehört zur Ethik meines Berufes, die mir permanent Zweifel auferlegt. Was geschieht hier unter Pauken und Trompeten? Der Neuaufschluss eines Tagebaus, der für die vielfältigen Temperaturen des Landes notwendig geworden war, wird als Sieg gefeiert, mit dem stereotypen Pathos, das sich auf die größten Absetzer und Förderbrücken bisheriger Zeiten beruft, auf freigelegte, also verfügbare Kohle, auf das kopfstehende Tertiär, übergehend den landesweiten, wenn nicht kontinentalen, vielleicht sogar planetaren Schaden versetzter Berge und Hügel, verlegter Flüsse, verfüllter Senken des Urstromtals, verschwundener Dörfer und angefressener Peripherien der Städte, der durch Staub und Schwefeldioxid verunreinigten Luft, des verlorenen nützlichen Bodens, übersehend die durcheinander gebrachten

[222] Jurij Koch ist einer der bekanntesten sorbischen Schriftsteller (nach Jurij Brezan). Er setzte sich schon zu DDR-Zeiten gegen die weitere Abbaggerung sorbischer/wendischer Dörfer ein. In den letzten Jahren beteiligte er sich insbesondere an der Protestbewegung gegen die Devastierung des niederlausitzer Dorfes Horno.

Copyrighted material

unterirdischen Gewässer, die eingeschränkte natürliche Vielfalt und ihre gefährliche Einfalt, denn die zerfaserten subtropischen Mammutbäume und Sumpfzypressen sind ans Licht gebracht und zu Licht gemacht.[...] In Jahrhunderten entstandene Siedlungen müssen Abraumbaggern weichen, mitsamt ihren Kirchen und Friedhöfen, Schlössern und Anlagen, Naturschutzgebieten, Umgebindehäusern und Fachwerken, dem gesammelten ethischen Reichtum und ethnischen Besonderheiten. Es bleiben fotografische Dokumentationen und künstlerische Erinnerungen."

Dieser Text lässt sich gut mit einem der Textauszüge aus dem Material Q 2 (z. B. Ovid, „Eisernes Zeitalter") vergleichen. Auch wenn der Auszug von Jurij Koch schon zwanzig Jahre alt ist, hat er von seiner Aktualität nichts eingebüßt. Im Schleifer Gebiet werden gegenwärtig Umsiedlungen weiterer Dörfer vorbereitet. Dies sind nur zwei Beispiele aus der Niederlausitz und bestimmt findet jeder Lehrende aktuelle Beispiele aus seinem Umfeld, welche am Ende die Grundlage der Abschlussdiskussion zum Beispiel zu dem folgenden Thema sein könnten:

Warum bleibt unsere Art des Wissens weiterhin folgenlos für unser Handeln?

oder

Wann lernt der Mensch dazu?

Copyrighted material

Epilog

In vino veritas

Copyrighted material

Römisches Essen

Mit Hilfe dieser Rezepte können die Schüler selbst Essen nach römischen Rezepten herstellen. Es sind verschiedene Rezeptvorschläge. Dafür ist eine Küche notwendig, in der die Schüler nach Unterweisung in den Arbeitsschutzmaßnahmen das Essen zubereiten können.

Brot:

Teig für 1,5 Pfund schweres Brot:

500g geschroteter Weizen

300g angewärmtes Wasser

20g Salz

20g Hefe

Dazu können nach Geschmack Zwiebeln, Honig oder Rosinen gegeben werden. Den Teig gut durchknetet und 20 Min. an einem warmen, zugfreien Ort gehen lassen. Dann den Teig zusammenschlagen und auf einen Stein oder ein Blech legen und je nach Volumen des Teiges 30-50min. bei ca. 180-200° C backen lassen (Backtemperatur stand im Original nicht angegeben. Auf die geschätzte Zeit also keine Garantie!).

Riesen-Schichtkuchen à la Cato

Eine Placenta mache so: Sehr feines Weizenmehl 2 Pfund (0,65 kg), um daraus den Boden zu machen; für die Fladen 4 Pfund Mehl (1,3 kg) und 2 Pfund beste Speltgraupen. Die Speltgraupen schütte ins Wasser; wenn sie gut weich sind, schütte sie in einen reinen Mörser und lasse sie gut trocknen; hierauf knete sie mit den Händen. Wenn das gut durchgearbeitet ist, gib nach und nach die 4 Pfund Mehl hinzu. Aus diesen zwei Bestandteilen mache Fladen; (...) wenn sie trocken sind, setze sie reinlich übereinander. (...) Wenn die Fladen fertig sind, mache den Herd gut heiß und auch die Schüssel. Hernach befeuchte die 2 Pfund Mehl und knete sie; daraus mache einen dünnen Boden. Gib 14 Pfund Schafskäse (4,56 kg), aber keinen sauren, sondern einen recht frischen, in Wasser (...). Wenn du den Käse gut getrocknet hast, zerbröckle ihn möglichst gut. Dann nimm ein reines Mehlsieb und mache, dass der Käse durch das Sieb durchgeht in die Schüssel. Hernach gib 4,5 Pfund guten Honig (1,5 kg) hinzu; das mische gut zusammen mit dem Käse. Hernach lege auf ein sauberes Brett, das 1 Fuß (30 cm) breit ist, einen Kuchenrand; lege geölte Lorbeerblätter unter und bestreiche sie mit Honig. Das wird eine Placenta von einem halben Scheffel (ca 4,5 kg) sein.

(Cato, De rustica 76)

Copyrighted material

Unter dem Stichwort Saucen ist das Universalgewürz der Römer sehr interessant zu lesen:
Man salze in einem Gefäß die Eingeweide von Fischen ein und füge dem alles mögliche kleine Fischzeug wie Sardinen, Meerbarben, Laxierfische und Seeschmetterlinge hinzu, die man ebenfalls salzt; dann lasse man das Ganze an der Sonne ziehen, wobei man es öfters einreibe. Ist es gut durchgefault..., so treibe man alles durch ein Sieb. die Masse, die im Sieb zurückbleibt, heißt alec; die Flüssigkeit, die durchläuft, ist das liquamen.
(Geopon. XX 46)
Bei diesem Rezept fragt sich allerdings jeder normal Sterbliche, wo die Fischvergiftung blieb [...] Und doch wurde diese Sauce mit allen möglichen Gerichten vermischt und ist von ihrer Präsenz in den römischen Küchen vergleichbar mit unserem Tomatenketchup. Ihr Geruch war - gelinde ausgedrückt - streng.

Vorspeisen

„Würste":

Mische gekochte Weizengrütze oder Grieß mit grob gehacktem Fleisch, das zuvor mit Pfeffer, liquamen und Pinienkernen zusammen gestampft wurde. Stopfe die Masse in eine Wursthaut (intestinum) und koche sie. Dann grille die Wurst mit Salz und serviere sie mit Senf; oder serviere sie einfach so, in Stücke geschnitten, auf einer runden Platte.
(Apicius, Seite 21")[223]

„Gustum de cucurbitas (Vorspeise aus Kürbis)

Zutaten (für 4 Personen):

1kg Kürbis (cucurbitas), 1 Löffel gemahlenen Pfeffer (piper), gehackter Kumin (cuminum) und Raute (rutam), ein Löffel Garum, ein Becher Essig(acetum), ein wenig Mostsirup (defritum), Saft einer Knoblauchzehe.

Zubereitung:

Zerstampfe Pfeffer, Kumin, ein wenig Silpion (Laserwurzel) und ein wenig Raute in einem Mörser und gib etwas Garum, Essig und Mostsirup dazu (je nach Geschmack).
Koche nun den Kürbis und gib ihn anschließend in eine Pfanne, worauf du die Sauce gießt. Koche alles erneut zusammen. Schlussendlich kannst du noch zermahlenen Pfeffer darauf geben."[224]

---

[223] www.info-antike.de/essen.htm
[224] www.bglerch.asn-ktn.ac.at/latein/latein_rezepte.htm

Copyrighted material

„MUSTEA (römische Süßweinbrötchen)"

Zutaten:
250g Mehl
50g Quark
1 Päckchen Trockenhefe
1 cl Süßwein (Tokayer, Sherry)
1/2 Teelöffel Anis, Kümmel
1 Messerspitze. Koriander, Salz

Zubereitung:
Alles zu einem Teig verkneten, an einem warmen Ort stehen lassen. Zehn runde Brötchen formen, auf einem mit Trennpapier ausgelegten und mit Lorbeerblättern bestreuten Blech bei 200 Grad ca. 20 Min. backen.

MORETUM (Käseaufstrich)

Zutaten:
150g Schafskäse 100g Frischkäse 1/2T1 Koriander einige Blättchen Raute etwas Rosmarin
1 Knoblauchzehe
1 Schuss Olivenöl
1 Schuss Essig

Zubereitung:
Koriander, Raute und Rosmarin in einer Schüssel zerkleinern, Knoblauchzehe dazugeben, ebenfalls zerkleinern, Käse in die Schüssel bröckeln, mit den Gewürzen mischen, Öl und Essig hinzugeben."[225]

Hauptgerichte

„Huhn, auf parthische Art"
Öffne das Huhn am hinteren Ende und dressiere es auf einem Brett. Stampfe Pfeffer, Liebstöckel und etwas Kümmel (careum), befeuchte mit liquamen und mische mit Wein. Lege das Huhn in einen irdenen Topf (Cumana) und die gieße die Sauce darüber. Löse etwas frischen Laser in lauwarmem Wasser auf, übergieße das Huhn damit und lasse es schmoren. Bestreue es mit Pfeffer und serviere.

[225] www.gzg.fn.bw.schule.de/aula/presse/latproje/sz/rezept.htm

Copyrighted material

„Gedünstetes Zicklein- oder Lammfleisch"
Gib das geschnittene Fleisch in einen Topf. Hacke eine Zwiebel und Koriander fein, stampfe Pfeffer, Liebstöckel, Kümmel, liquamen, Öl und Wein. Lasse dies mit dem Fleisch kochen, gieße es in ein flaches Gefäß (patina), binde mit amulum. Wenn man Lammfleisch nimmt, gibt man den Inhalt des Mörsers auf das rohe Fleisch, wenn Zicklein, während dies kocht."
(Apicius, Seite 79[226])

„Fleischrouladen à la Apicius - Ofellas Apicianas"
Beine die Fleischstücke aus, rolle und binde sie zusammen und gib sie in die Bratröhre. Lasse sie bräunen, nimm sie heraus und trockne sie auf dem Rost bei kleinem Feuer, damit sie ihren Saft verlieren; achte darauf, dass sie nicht verbrennen. Stampfe Pfeffer, Liebstöckel Zyperngras-Wurzel, Kümmel; mische mit liquamen und passum (ein spezieller Kochwein, der sich in der modernen Küche nicht herstellen lässt. Es scheint sich um eine Art Trockenbeerenauslese vermischt mit Most von sehr hoher Qualität gehandelt zu haben. Man kann als Ersatz sehr süßen Weißwein, z.B. Tokayer, benutzen). Gib die Rouladen mit dieser Sauce in einen Topf. Wenn sie gar sind, nimm sie heraus, lasse sie trocknen und serviere sie ohne Sauce, mit Pfeffer bestreut.

„Gedünstetes Zicklein- bzw. Lammfleisch - aliter aedinam sive agninam excaldatam"
Gib das geschnittene Fleisch (Ragout oder Koteletts) in einen Topf. Hacke eine Zwiebel und Koriander fein, stampfe Pfeffer, Liebstöckel, liquamen, Öl und Wein. Lasse dies mit dem Fleisch kochen, gieße es in ein flaches Gefäß und binde es. Wenn man Lammfleisch nimmt, gibt man den Inhalt des Mörsers auf das rohe Fleisch, wenn Zicklein, dann während dies kocht."[227]

„Fleischbällchen im Schweinenetz (Esicia omentata)"

Zutaten (für 4 Personen):
400g Hackfleisch (pulpam concisam), 50g Weißbrotstücke (medulla siliginei), 1 Becher Wein (vinum), Pfeffer (piper), 1 Löffel Garum, 50g Pinienkerne (nucleis), Pfefferkörner (piper integrum), Schweinsnetz (omentum).

Zubereitung:
Nimm Hackfleisch (vom Schwein oder Rind), verknete es mit den im Wein eingeweichten Weißbrotstücken und stampfe alles im Mörser. Fügen auch noch

[226] www.info-antike.de/essen.htm
[227] www.proarchaeologia.org/OnlinePaper/MPEssen/essen.htm

Copyrighted material

mit etwas Garum zerstoßenen Pfeffer dazu. Hacke die Pinienkerne und Pfefferkörner und gib sie zum Fleisch dazu. Umhülle schließlich die Bälichen mit dem Schweinsnetz und koche diese vorsichtig im Wein.

„Gebratenes Huhn nach Art des Fronto (Pullum Frontonianum)"

Zutaten (für 4 Personen):

1kg Huhn (pullum), 1 TL Garum, 2 EL Öl (oleum), ein Sträußchen Dill (fasciculum anethum), 4 Porreestangen (porri), Koriander (coriandri), Bohnenkraut (satureiae), Pfeffer (piper), 2 EL Mostsirup (defritum).

Zubereitung:

Brate das zerteilte Huhn und gib anschließend eine Mischung aus Öl und Garum dazu. Füge außerdem Dill, Porree, Bohnenkraut und Koriander hinzu und brate alles ca. 45- 50 Minuten auf kleiner Flamme. Beim Anrichten gib 2 EL Mostsirup darüber und bestreue es mit Pfeffer."[228]

Beilagen

„Kürbis- Püree (cucurbitas frictas tritas)"

Zutaten (für 4 Personen):

1 kg Kürbis (cucurbitas), Oregano (origanum), Kumin (cuminum), Pfeffer (piper), Liebstöckel (ligusticum), 1 Zwiebel (cepam), 1Deziliter Wein (vinum), Garum, Öl (oleum), eventuell 1 Löffel Kleie.

Zubereitung:

Schäle den Kürbis, schneide ihn in kleine Stücke und brate ihn in der Pfanne in wenig Öl an. Anschließend püriere ihn und gib den Wein, Garum und ein wenig Öl dazu.

„Gebratene Karotten (carotae frictae)"

Zutaten:

1 kg Karotten (carotae), 2 Gläser Weißwein (vinum album), 1 Löffel Garum

Zubereitung:

Schneide die Karotten in Spalten, brate sie und überziehe sie anschließend mit einer aus Weißwein und Garum bestehenden Sauce."[229]

Nachspeisen

„Süßes Omelette mit Milch"

Verrühre vier Eier, 0,25 Liter Milch und etwa 30 g Öl. Gib etwas Öl in eine Pfanne, lass es heiß werden und gieße die Eiermischung hinein. Wenn das

[228] www.bglerch.asn-ktn.ac.at/latein/latein_rezepte.htm
[229] www.bglerch.asn-ktn.ac.at/latein/latein_rezepte.htm

Copyrighted material

Omelette auf einer Seite gar ist, stürze es auf eine flache runde Platte (discus), übergieße es mit Honig, bestreue es mit Pfeffer und serviere."
(Apicius, Seite 70[230])

„Hausgemachte Süßspeise - dulcia domestica"
Entsteine Datteln und stopfe sie mit Nüssen, Pinienkernen oder gemahlenem Pfeffer. Wälze sie in Salz, brate sie in kochendem Honig und serviere.

„Eiercreme – Tyropatinam"
Nimm eine genügende Menge Milch, entsprechend dem Topf, den du verwendest, und vermische die Milch mit Honig wie für einen Milchbrei. Füge 5 Eier auf ½ Liter Milch oder 3 Eier auf ¼ Liter Milch hinzu. Rühre die Eier mit der Milch glatt, passiere die Mischung durch ein Sieb in einen irdenen Topf und lasse sie auf kleinem Feuer kochen. Wenn sie steif ist, bestreue sie mit Pfeffer und serviere."[231]

„Libum"
Zutaten:
700g Frischkäse (caseus recens), z.B. Ricotta, 300g Mehl (farina), 2 Eier (ovum).
Zubereitung:
Zerstampfe den Frischkäse im Mörser und vermenge ihn mit dem Mehl. Füge anschließend die Eier hinzu und forme die Masse zu kleinen Brötchen (je nach Bedarf). Backe diese nun etwa 30 Min. im Ofen bei einer Temperatur von ca. 180°.

„Heisse Creme"
Zutaten (für 4 Personen):
3 Eier (ovum), 4 Deciliter Milch (lactus), 3 Löffel Mehl (farina), 70-80g Pinienkerne (nucleos), 2 Löffel Likörwein (passum teres), 3 Löffel Honig (mel).
Zubereitung:
Vermische Eier, Mehl und Milch, gib etwas Pfeffer hinzu und koche es. Bevor es zu sieden beginnt, nimm den Topf vom Herd, gib Honig und mit Wein verriebene Pinienkerne dazu, und lasse es wieder 15 Min. leicht kochen. Richte es in kleinen Schälchen an und füge jeder Portion noch einen Teelöffel Honig und eine Prise Pfeffer hinzu."[232]

---

[230] www.info-antike.de/essen.htm
[231] www.proarchaeologia.org/OnlinePaper/MPEssen/essen.htm
[232] www.bglerch.asn-ktn.ac.at/latein/latein_rezepte.htm

Copyrighted material

ISSN 1860-5753
ISBN 978-3-939469-96-4

Copyrighted material